

Harrie Mazeland \*

"MORGEN, NEHMT PLATZ." VON DER PAUSE ZUM GRÜSSEN: DIE DISKURSSPEZIFISCHE AUSPRÄGUNG DES GRÜSSMUSTERS IN ANFÄNGEN VON UNTERRICHTSSTUNDEN.

"MORGEN, NEHMT PLATZ."  
VON DER PAUSE ZUM GRÜSSEN: DIE DISKURSSPEZIFISCHE  
AUSPRÄGUNG DES GRÜSSMUSTERS IN ANFÄNGEN VON UNTERRICHTSSTUNDEN.

Harrie Mazeland

In: A. Bolte & W. Herritz (Hrsg.)

1985, Kommunikation in  
Sprachunterricht.

(Kritiklinien in der Werkstatt: Passa  
Trajectiva.)

In dem Aufsatz werden Merkmale des Unterrichtsdiskurses untersucht, indem der Übergang zwischen Pause und Anfang des Hauptdiskurses analysiert wird. Es wird nur eine Form des Anfangs der Unterrichtsstunde behandelt, nämlich die, in der Lehrer und Schüler einander grüßen. Es stellt sich heraus, daß das Grußmuster eine zweigleisige Struktur hat, mittels der nicht nur "gegrüßt" wird, sondern auch die erste Parallelisierung der Schülerhandlung bzw. die erste Synchronisierung von Lehrer- und Schüleraktivitäten hergestellt wird. Diese Zweigleisigkeit zeigt sich in der konditionalen Dominanz des einschleibbaren Ernähnungsmusters über das Grüßen: wenn bestimmte Bedingungen nicht hergestellt werden, dann kann der Lehrer die routinisierten Aktivitäten des Stundenanfangs mittels einer Ernähnung "re-routinisieren". Vorher werden die Merkmale des Sprecherwechsels im Unterrichtsdiskurs (§ 2) sowie einige Auskünfte über die Daten (§ 3) und aufschlußreiche Probleme bei der Datenbearbeitung (§ 4) kurz besprochen.

#### Inhalt

##### I. Allgemeine Bestimmungen

1. Einleitung
2. Die Organisation des Sprecherwechsels während des Hauptdiskurses
3. Die Daten: Datenbestand, Aufnahme und Transkriptionsverfahren
4. Die Segmentierung der Daten
- II. Von der Pause bis zum Grüßen
5. Die "Pausenaktivitäten"
6. Der Eintritt des Lehrers
7. Das Grüßen

#### Literaturverzeichnis

Anhang (1): Transkription des Anfangs (R<sub>3</sub>)  
Anhang (2): Legende zu dem Transkriptionsverfahren

\* Der Aufsatz ist eine leicht überarbeitete Fassung des Arbeitspapiers (J) des Projekts "Analysemethoden". In dem Papier wird über den ersten Teil einer umfassenderen Untersuchung von Anfängen in Unterrichtsstunden berichtet. (Den Rest der Anmerkung siehe auf der nächsten Seite.)

## I. ALLGEMEINE BESTIMMUNGEN

### 1. Einleitung

Geht man davon aus, daß die meisten Menschen in 'unserer' Gesellschaft wenigstens 10 Jahre die Schule 'besuchen' und legt man ca. 36 Wochen pro Jahr mit rund 24 Unterrichtsstunden zugrunde - was insgesamt ungefähr 8.600 Unterrichtsstunden ausmacht-, dann gibt es wahrscheinlich wenig andere Kommunikationssituationen, die die Mitglieder unserer Gesellschaft so oft miterlebt bzw. mitkonstruiert haben. (Für einen Lehrer, der bis zu seinem sechzigsten Lebensjahr in der Schule arbeitet, wird diese Zahl noch um ein Vielfaches vergrößert.) Inhalte und Form dieser Unterrichtsstunden werden hoffentlich Variationen aufweisen. Es gibt aber Teile einer Unterrichtsstunde, in

In weiteren Arbeitspapieren werden u. a. die folgenden Aspekte von Anfängen in Unterrichtsstunden untersucht:

- die Diskursorganisation vor dem Anfang des Hauptdiskurses
- die Struktur unterschiedlicher Typen von Anfängen - die Funktionen und Stellen von charakteristischen sprachlichen Ausdrücken wie dem Gebrauch von Partikeln, Adverbien (z. B. "so", "ja", "okay", "jetzt", "zunächst", usw.)
- Initiierung des Hauptdiskurses: Ankündigen, Einleiten und Aufgabenstellung

Die Untersuchungen werden im Rahmen des von der DFG geförderten Projekts "Analysemethoden von Kommunikation im Unterricht" (DFG Az. Re 524/1-1) durchgeführt. Projektleiter sind Jochen Rehbein und Konrad Ehlich. Renate Fischer, Ilka Pflitsch und Cathrin Schrank haben die Transkriptionen angefertigt. Karin Glahn danke ich für die Schreibarbeit. Wichtige Analyseschritte sind in Gesprächen mit Jochen Rehbein entwickelt worden.

denen bestimmte Elemente immer wieder erscheinen, so daß an diesen Stellen wahrscheinlich nicht zufällige Einstimmungen zwischen den meisten Unterrichtsstunden auftreten. Da es sich dabei um repetitive Elemente handelt, kann man annehmen, daß die Interaktanten bestimmte Formen entwickelt haben bzw. benutzen und/oder ihnen in bestimmtem Ausmaß unterworfen sind, die nicht jeweils ad hoc neu entwickelt werden müssen, sondern einen routinisierten Charakter angenommen haben. Der Anfang einer Unterrichtsstunde ist eine solche Stelle. (Schüler der höheren Klassen könnte man also als sehr erfahrene und kompetente "Stundenanfänger" bezeichnen.)

Ziel der Untersuchung ist nicht nur die Bestimmung der Formen, mittels derer die Interaktanten eine Unterrichtsstunde anfangen, sondern auch das Herausfinden charakteristischer Merkmale der Organisation des Unterrichtsdiskurses bei einem "frontalen Unterrichtsstil". Obwohl es heute eine Reihe von Untersuchungen gibt, die die Diskursorganisation der Unterrichtskommunikation in wichtigen Aspekten untersucht haben, sind einige sehr wesentliche, meist als selbstverständlich erscheinende Aspekte, nicht weiter untersucht worden. Ein leitender Gedanke der vorliegenden Untersuchung ist, daß sich derartige Aspekte in dem Übergang von den vorausgegangenen Aktivitäten der Teilnehmer zu dem untersuchten Diskurstyp schärfer abzeichnen. Das heißt aber auch, daß der Anfang des Unterrichtsgesprächs nicht als eine Verankerung im "leeren" gesehen wird, sondern vielmehr als "Vorgeschichte" (vgl. Ehlich, 1972 und Rehbein, 1977, 182), die in die Analyse mitaufgenommen wird, damit die distinktiven Merkmale der nachfolgenden Aktivitäten bestimmt werden können.

Vgl. auch SCHEGLOFF, 1979, 25: "It is in the overall structural organization of a conversation -- in its opening and its closing -- that the distinctive characteristics of various "types" of conversation may most prominently appear."

## 2. Die Organisation des Sprecherwechsels während des Hauptdiskurses

Jedem Leser wird es von seinem "Alltagswissen" her als eine plausible Aussage erscheinen, wenn gesagt wird, daß man in einer Unterrichtsstunde auf andere Weise als in Alltagsgesprächen das "Wort ergreifen" muß. Die diskursorganisatorische Struktur, in der nur ein Teilnehmer re-der und die anderen zuhören, ist in der Unterrichtssituation aufgrund der relativ hohen Teilnehmerzahl nicht ohne weitere gesprächsorganisatorische Maßnahmen zustande zu bringen. Von dieser sozialisatorischen Arbeit bzw. deren "Schwierigkeiten" wissen Lehrer (und Schüler) der ersten Grundschulklassen in reichlichem Ausmaß zu erzählen. Die Organisation des Sprecherwechsels während des Unterrichtsdiskurses zeigt andere Formen als die Systematik des Sprecherwechsels in informellen "Konversationen".

MCIJOU, 1978, MAZELAND, 1979 und FÜSSENICII, 1981 haben versucht, ein Modell der Organisation des Sprecherwechsels in der Schule zu skizzieren. Grundlage der Analyse bildete in allen diesen Untersuchungen ein Modell, das SACKS / SCHEGLOFF / JEFFERSON, 1974 (weiter abgekürzt als S/S/J) für die Organisation des Sprecherwechsels in Konversationen entwickelt haben.

Die von S/S/J entwickelte Systematik ist unabhängig von den sozialen Identitäten der Gesprächsteilnehmer formuliert; ein Modell des Sprecherwechsels in der Schule muß jedoch von den verschiedenen institutionellen Positionen (Rollen) des Lehrers (L) und der Schüler (S bzw. SS) ausgehen. Aus der Perspektive der Interaktanten selber betrachtet gehören die Gesprächsteilnehmer einer Unterrichtsstunde meistens einer der beiden: "Mitgliedschaftskate-

gorien" 'Schüler' bzw. 'Lehrer' an. Die Interaktanten behandeln diese Mitgliedschaftszugehörigkeit im Unterricht als dominierend über eventuelle Zugehörigkeiten zu möglichen anderen Mitgliedschaftsmengen wie z. B. Nachbarn, Ladenbesucher, Autofahrer, Konversationspartner (vgl. für den Begriff "Membership Categorization Device" Sacks 1972).

Die Organisation des Sprecherwechsels verläuft nicht unabhängig von den Mitgliedschaftskategorien, zu denen der jeweilige Sprecher und der potentiell nächste Sprecher gehören. Einer der auffälligsten Unterschiede zu der Organisation des Sprecherwechsels im informellen Gespräch ist die Existenz einer systematischen Distribution der Redebeiträge ("turns") auf die Mitglieder dieser Kategorien im "Hauptdiskurs". Weiterhin wird die Verteilung nicht durch alle Gesprächsteilnehmer gemeinsam und 'kategorieunabhängig' organisiert, sondern scheint vor allem über den 'Lehrer' zu verlaufen. In dem von S/S/J entwickelten Modell bezieht sich die Systematik, derer sich die Gesprächsteilnehmer in informellen Gesprächen bedienen, jeweils auf eine Stelle des möglichen Sprecherwechsels: Ende des laufenden Redebeitrags und Anfang des nächsten. Die

→ Obwohl "Lehrer" noch immer ein überwiegend weiblicher Beruf ist, werde ich im allgemeinen unserem chauvinistischen Sprachgebrauch folgen, in dem Generalisierungen eher dem maskulinen Variat - auch wenn es zahlenmäßig nicht stimmt - zugewiesen werden.

\* Einlich 1981 unterscheidet zwischen "Hauptdiskurs" und einer Reihe von "Paralldiskursen" innerhalb des institutionellen Unterrichtsdiskurses. Der Hauptdiskurs ist der vom Lehrer initiierte und kontrollierte 'offizielle' und 'öffentliche' Diskurs. Paralldiskurs dazu können die Schüler entweder auf den Hauptdiskurs bezogene Gespräche führen - der "Begleitdiskurs" - oder auch nicht darauf bezogene Gespräche - diese letzte Form des Paralldiskurses wird von Ethlich "Nebendiskurs" genannt. Beide Typen des Paralldiskurses können dem Lehrer als Stöddiskurs in Bezug auf den Ablauf des Hauptdiskurses erscheinen und dementsprechend von ihm in den "Firmamentsbereich" aufgenommen werden.

Menge der möglichen nächsten Sprecher ist hier maximal, schließt also alle anderen Gesprächsteilnehmer ein. Im Unterschied hierzu bezieht sich die Systematik des Sprecherwechsels in der Schule zumeist auf wenigstens zwei Stellen des möglichen Sprecherwechsels, die zwischen drei "turns" liegen: Bei einem "frontalen" Unterrichtsstil be- setzt der Lehrer "institutionell" die 'Initiativposition', und er bestimmt in diesem "turn" meistens, welcher Schüler der nächste Sprecher ist. Die turn-Zuteilungsmöglichkeiten des Schülers in diesem nächsten turn sind stark ein- geschränkt; der Lehrer ist fast 'automatisch' der Spre- cher des nächsten (dritten) turns. Die meisten Sequen- zen haben also eine turn-Inhaber-Struktur von "L - S - L". Die Menge der möglichen nächsten Sprecher ist nach dem L-turn maximal (im Prinzip alle Schüler), nach dem zweiten S-turn minimal (meist beschränkt auf den Leh- rer).

Auch die "turn-Zuteilungskomponente", sowie die "turn-Kon- struktionskomponente", die S/S/J ihrem Regelsystem des Sprecherwechsels zugrunde legen, bekommen im Unter- richtsdiskurs eine spezifische Prägung.

\* Der Besitz der Initiativposition des Lehrers bein- haltet auf einer anderen Abstraktionsebene auch die "Verantwortlichkeit" des Lehrers für den Fort- gang des Unterrichts. D. h. eine L-S-L-Reihe wird meistens wieder von einer L-S-L-Reihe gefolgt. Dies sieht oft so aus, daß die letzte Position der vorausgegangenen Sequenz zusammen mit der er- sten Position der darauffolgenden Sequenz in ei- nem turn von dem Lehrer realisiert werden: L-S- (L-L) S (L-...), usw.. Von diesen sequentiellen Merkmalen macht der Lehrer oft Gebrauch, indem er z. B. eine Bewertung implizit durch die Realisierung der Initiativposition der folgen- den Sequenz realisiert (vgl. Streck 1979). (FRANCK 1979 zeigt, daß ein "Gesprächszug" oft sowohl reak- tive als auch initiativ Merkmale hat.)

So wird die "turn-Zuteilungskomponente" des Lehrers durch eine Technik der "L-Programmierung-von-S-Auswahl" <sup>a</sup> ausgewei- tet. Nach einer "Wer weiß, ..."-Frage des Lehrers oder nach einer Aufgabenstellung können die Schüler, die glauben - oder L glauben lassen wollen -, eine Antwort oder Lösung geben zu können, versuchen, als nächster Sprecher im Hauptdiskurs "dranzukommen". Dieser Versuch geht oft über eine Prozedur des nonverbalen Meldens (Handhochheben, eventuell von weiteren Signalen wie Fingerschnippen begleitet), nach der der Lehrer einen der sich meldenden Schüler als nächsten Sprecher aus- wählt. Nach diesem Schülerturn ist der Lehrer meistens wieder der nächste Sprecher, der dann auf dieser Posi- tion eine - explizite oder implizite - Bewertung des Schülerbeitrages leistet. Hier bezieht sich die Sys- tematik des schulischen Sprecherwechsels im Idealfall al- so auf mehr als zwei Stellen möglichen Sprecherwechsels. Genauer gesagt, die erste Stelle möglichen Sprecher- wechsels nach dem ersten L-turn wird in mehrere Schritte "zersplittert": Nach der im Prinzip auf alle Schüler gerichteten L-Initiierung können die Schüler sich für den nächsten S-turn durch Melden "bewerben", dann wählt der L in dem "L-turn-Zuteilungsturn" einen S als nächsten Sprecher aus und erst dann findet Sprecherwechsel mit einem bestimmten S als nächsten Sprecher statt. Ver- gleiche Beispiel (B<sub>a</sub>):

<sup>a</sup> Vgl. MAZELAND 1979; MEHAN 1979 nennt diese turn- Zuteilungstechnik "invitation to bid".

Vorgeschichte: Die Lehrerin stellt dem Schülern Mathe Aufgaben (Bruchzahlen), die sie aus dem Kopf berechnen müssen (s. für die Transkriptionssituation Anhang (2)).

L	VR	Jetzt gab auf - hundertzahn zählte	(1	1,6 s	)
	NVK	o-blickt in die Klasse	o-blickt schneit über in Seite d. Kr. u.		
	AK	A hebt in im A streckt ihr buch			
S <sub>1</sub>	NVK	o-wendet sich	o-wendet sich		
S <sub>2</sub>	VR		o-wendet sich		
S <sub>1</sub>	NVK		o-wendet sich		
S <sub>2</sub>	VR				
S <sub>1</sub>	NVK				
S <sub>2</sub>	NVK				

(210136/b1/4. St./Mathe/1979/1)

Die Zeit zwischen L-Initiierung der Aufgabe und turn-Zuteilung durch L kann relativ lange gemacht werden. Erstens weil die Schüler sich oft erst die Aufgabenlösung überlegen müssen, bevor sie sich melden können. Zweitens auch weil Lehrer die zeitliche Ausdehnung dieser Stelle oft als eine Taktik benutzen, mit der sie versuchen, so viele Schüler wie möglich bei der Aufgabenlösung mit einzubeziehen, so daß so viele Schüler wie möglich sich als nächster Sprecher bewerben können bzw. müssen.

Bei der turn-Zuteilungstechnik der programmierten S-Auswahl "selektiert" der Lehrer zuerst die nächste Handlung (vgl. Sacks 1971). Oder - genauer gesagt - selektiert er zwei unterschiedliche nächste Handlungen: Erstens, das Sich-für-den-S-turn-Bewerben der Schüler und zweitens eine spezifische Antworthandlung, die sowohl illokutiv als auch propositional charakterisiert ist. Erst nachdem die Schüler sich als Kandidaten für die Realisierung dieser Handlung beworben haben, wählt L den nächsten Sprecher aus.

Es gibt noch eine zweite L-turn-Zuteilungstechnik, bei der nur die nächste Handlung von dem Lehrer selektiert wird. Diese wird z. B. durch "Wer-", "Wie-", "Was"- und "Warum"-Fragen realisiert. MEHAN 1979 nennt diese Technik "invitation to reply". Schüler, die glauben, auf z. B. eine solche Frage eine Antwort geben zu können, können sich dann nach der turn-Vervollständigung von L als nächster Sprecher auswählen. Diese Technik hat also auf den ersten Blick große Ähnlichkeit mit der Verwendung solcher Auswahltechniken des nächsten Sprechers über die Angabe der nächsten Handlung in "normalen" Gesprächen. Es ist im Gegensatz zu Konversationen aber oft nicht der Fall, daß wenn mehrere Schüler sich an einer solchen Stelle zu gleicher Zeit als nächster Sprecher auswählen, auch die normalen "Reparaturtechniken" zur Beseitigung solcher gesprächsorganisatorischen Probleme (wie "first starter has rights", vgl. S/S/J 1974, 704) von den betreffenden Schülern selbst eingesetzt werden. Relativ häufig reden die zu gleicher Zeit gestarteten Schüler weiter, oder auch kommt ein Schüler schon mit einem Lösungsversuch während dessen eines anderen Schülers (vgl. Beispiel (B<sub>3</sub>)).

(B<sub>3</sub>)<sup>18</sup>

Vorgeschichte: L und S5 besprechen Atmung und Blutkreislauf.

L	VR	de/das Kohlendioxid wieder auf und transportiert es wohin?		
S <sub>1</sub>	NVK	o-wendet sich		
S <sub>1</sub>	VR			
S <sub>2</sub>	VR			
L	VR			
S <sub>1</sub>	NVK	o-wendet Blick zu S <sub>2</sub> o-blickt zu S <sub>1</sub>		
S <sub>1</sub>	VR	atoff!		
S <sub>2</sub>	VR	ah harngelade . Scham .		
S <sub>3</sub>	VR	(zurück) in die Lunge.		

L	NVR	der ausatmen können.	Ralph!	
S <sub>1a</sub>	VR	-----	Man sagt ja auch, die	
S <sub>1</sub>	NVR	-----	---	
S <sub>2</sub>	VR	Boh	---	
S <sub>3</sub>	VR	Ih	---	
S <sub>4</sub>	VR	Das können (	---	
S <sub>5</sub>	VR	Wie lange dauert so'n Vorgang?		
L	NVR			
S <sub>1a</sub>	VR	Haarsporen atmen, atmen die auch Kohlendioxid aus?		
S <sub>6</sub>	VR	Wie schön.		

\* Die Beispiele (b<sub>j</sub>) und (b<sub>c</sub>) stammen aus REDDER 1982.

(111174/7/4. St./Bio/GS/M.)

Überlappungen und parallele turn-Besetzung werden hier also oft nicht vermieden bzw. oft nicht von den Sprechern selber repariert. Jedoch kann die Fähigkeit zur genauen Platzierung eines Lösungsversuchs, - so daß der Lehrer ihn hören kann, d. h. also vorzugsweise nicht während des Beitrags eines anderen Sprechers - auch eine Bedingung für das Erfolgreichsein des Versuchs "Pranzukommen" sein, - wie der Schüler S<sub>3</sub> es in (B<sub>b</sub>) macht. Der Reparaturmechanismus zur Aufhebung des gleichzeitigen Sprechens wird sozusagen auf den Lehrer verschoben (er hat es durch die Anwendung dieser turn-Zuteilungstechnik auch hervorgerufen): Welcher Schülerturn von dem Lehrer in seiner Fortsetzung drangenommen wird, ist abhängig von seiner Entscheidung. Relativ oft entscheidet der Lehrer sich so, daß eine "invitation to reply"-Technik in eine turn-Zuteilungstechnik, durch die der turn einem spezifischen Schüler zuteilt wird, umgewandelt wird. Der Lehrer teilt dann nach Lösungsversuchen, die auf die "invitation to reply" folgen, einem spezifischen Schüler den turn zu, z. B. mittels Namensnennung oder "adressiertem" Kopfnicken (vgl. Beispiel (B<sub>c</sub>) auf der folgenden Seite).

L	VR	Was brennt denn jetzt in unserem Körper?	
S <sub>1a</sub>	NVR	0-10 zur Klasse	0-wartet sich
S <sub>1</sub>	VR		Die Kerze verbraucht ja
L	VR		Arno!
S <sub>1a</sub>	NVR	0-10 zu Arno	Das sauerstoff-
S <sub>1</sub>	VR		Das sauerstoff-
S <sub>2</sub>	NVR	Sauerstoff	
S <sub>3</sub>	VR	Ah	
S <sub>4</sub>	VR	Sauerstoff	
S <sub>5</sub>	VR	Ja ja logisch.	
S <sub>6</sub>	VR	Wie ich nich.	
L	NVR		
S <sub>1a</sub>	VR	atme Blut wird verbrannt.	

\* Die Beispiele (b<sub>j</sub>) und (b<sub>c</sub>) stammen aus REDDER 1982.

(111174/7/4. St./Bio/GS/M.)

Das Melken des Schülers Arno, der damit schon unmittelbar nach der "invitation to reply" anfängt, zeigt auch die Ambiguität<sup>14</sup>, die diese Technik oft für die Schüler innehat: Es ist offensichtlich nicht deutlich, welche die angemessenste Technik zur Erringung der turn-Inhaberschaft nach der "invitation to reply"-Technik ist. Auch die turn-Zuteilungskomponente der Schüler sieht anders aus: Man könnte sagen, daß sie in dem Ausmaß, in dem die turn-Zuteilungskomponente des Lehrers ausgebreitet ist, umgekehrt proportional eingeschränkt wird. Die "jeweilige-Sprecher-wählt-einen-nächsten"-Technik ist für die Schüler meistens reduziert auf die "Wahl" des Lehrers als nächsten Sprecher. Der Technik der Selbstauswahl von einem Schüler als nächsten Sprecher unterliegen eingreifende diskurspezifische Bedingungen. In einer vom Lehrer initiierten Sequenz kann ein Schüler die zweite Position meistens nur nach einer "invitation to reply"-Technik des Lehrers durch Selbstauswahl einnehmen. In den Fällen, in denen ein Schüler eine Sequenz initiiert will, kann er versuchen, durch nonverbales Melken dranzukommen; er ist dabei jedoch von der Aufmerksamkeit und eventuell darauffolgenden turn-Zuteilung von L abhängig (vgl. den Schüler Ralph in (B<sub>c</sub>)). Selbst-

<sup>14</sup> Vgl. auch die Bemerkungen von HEAP 1981 zu MEHAN 1979.

auswahl eines Schülers ohne eine vorausgegangene Prozedur des Meldens (manchmal jedoch begleitet vom Handhochheben während des S-Turns) kommt relativ oft an Stellen der Verständnissicherung u. ä. vor, an denen eine solche Selbstauswahl zur Initiierung einer Nebensequenz sowohl eher legitimiert zu sein scheint als auch öfter von dem Lehrer "beachtet" wird (vgl. Mazedland 1979). (Vgl. Beispiel (B<sub>9</sub>)).

(B<sub>9</sub>)

L	VR	Stehen in Fünftel.	Hein.	Stehen ganze in Fünftel.
S1	VR	o-40 nach 11	o-40 zu 5	Stehen in Fünftel?
S2	NVK			o-mehrere SS wollen sich
S3	NVK			

(210176/6b/4. St./Mathe/HS/F)

L	VR	(11,4 s1)	teilm. Zettel in	(11,1 s1)	Andreas.
S1	NVK		o-tüberblick die Klasse		o-blicke zu Andreas
S2	NVK				
S3	NVK				

Der letzte Punkt, daß ein S-Selbstauswahlturn von dem Lehrer beachtet werden müßte, ist essentiell für die schulische Organisation des Sprecherwechsels (vgl. Rüssenich 1981). Ein Schüler kann durch Selbstauswahl einen turn im Hauptdiskurs liefern, ob er damit auch den "floor" in dem vom L gesteuerten Hauptdiskurs hat, ist noch ein zweites: Sehr oft negiert der Lehrer einen solchen Schülerbeitrag (vgl. Beispiel (B<sub>9</sub>)).

(B<sub>9</sub>)

Vorgehensweise: Die Schüler beantworten Hausaufgaben-Fragen hinsichtlich Vorurteile. Reiner hat gerade seine Antwort auf eine Frage vorgelesen, von der er meinte, das sie richtiger als die Antwort der Schülerin Sigrid wäre.

L	VR			
S1	NVK	o-40 zu Reiner	o-40 zur Klasse	
S2	NVK	s können ruhig die andern machen?		
S3	NVK	o-40 nicht zu 1		
S4	NVK	o-müde sich	Das ihm die ja nicht gehen.	
S5	NVK		o-willt sich schuldig	
S6	NVK		Genau	
S7	NVK		(meiner SS kamren an zu reden	

1

L	VR	Das meinst du vielleicht gar nicht, du meinst vielleicht was anderes.
S1	NVK	o-40 zu Sigrid
S2	NVK	o-wider sich
S3	NVK	
S4	NVK	
S5	NVK	

2

L	VR	
S1	NVK	
S2	NVK	
S3	NVK	
S4	NVK	
S5	NVK	

(210176/6b/5. St./Deutsch/HS/F.)

In diesem Beispiel sieht die L-Fortsetzung des Hauptdiskurses so aus, als ob der Schülerbeitrag für den Lehrer nicht gemacht worden wäre. Das heißt, der Lehrer kann sich entscheiden, welche S-Selbstauswahlturns er sozusagen "in den Hauptdiskurs aufnimmt" und welche nicht, d. h. welche von ihm als nicht sequentiell implikativ für den Fortgang des Hauptdiskurses behandelt werden. Der Lehrer hat also das Recht und die Entscheidungsmöglichkeit, eine Fortsetzung eines für ihn potentiell sequentiell implikativen S-Selbstauswahlturns zu verweigern und er braucht die Abwesenheit einer solchen Fortsetzung nicht zu verantworten. Dagegen ist ein Schüler für ein solches Fehlen einer adäquaten Fortsetzung nach einem sequentiell implikativen turn des Lehrers, der zu ihm adressiert ist, "verantwortlich" (eine solche Abwesenheit wird z. B. sequentiell als Nicht-Wissen der Aufgabenlösung oder als Indiz für fehlende Aufmerksamkeit behandelt). Ein Schüler kann also durch Selbstauswahl einen turn im Hauptdiskurs machen, ob er auch wirklich den "floor" im Hauptdiskurs hat (bzw. gehabt hat), zeigt erst die Aufmerksamkeit des Lehrers während des Schülerturns, bzw. dessen Fortsetzung des Hauptdiskurses nach oder während eines solchen S-Turns.

\* D. h. die Erwartbarkeit von und Orientierung auf eine(r) spezifische(n) Fortsetzung von dem Angesprochenen.

Auch der zweiten Komponente, die S/S/J ihrer Systematik des Sprecherwechsels in Konversationen zugrunde legen - die "turn-konstruktionskomponente" - unterliegen in dem schulischen Diskurs spezifische Umprägungen. S/S/J basieren die Fähigkeit der anderen Gesprächsteilnehmer, Stellen möglichen Sprecherwechsels zu bestimmen, hauptsächlich auf der Voraussagbarkeit der Beendigung bestimmter syntaktischer Konstruktionen des turns des gewärtigen Sprechers: Der Redebeitrag ist erkennbar als realisiert mit einem Satz, Satzgliedern oder einzelnen Wörtern, eventuell einem umfassenderen Schema (S/S/J 1974, 703) MAZELAND 1979 wies schon darauf hin, daß die Projektion einer möglichen Vervollständigungsstelle ("possible completion point") - wo also Sprecherwechsel stattfinden kann -, wahrscheinlich nicht nur mittels der Voraussagbarkeit des Beendigungspunktes der syntaktischen Konstruktion verrichtet wird, sondern in einem Zusammenspiel davon mit der Erkennbarkeit, welche Handlung der jeweilige Sprecher in seinem turn ausführt (vgl. auch Houtkoop & Mazeland 1982).

Eine Technik des Sprecherwechsels, in der der Lehrer eine spezifische Form der gerade unvollständigen turn-Konstruktion benutzt, ist die, in der er einen laufenden Satz vor seiner Beendigung mit fragender Intonation abbricht. Die Schüler werden damit aufgefordert, den noch fehlenden Teil zu liefern. (Es betrifft hier entweder eine "invitation to reply"-Technik oder - wenn der Lehrer dabei z. B. zu einem spezifischen Schüler nickt - eine adressierte Form des Sprecherwechsels.)

Ein anderes auffälliges Merkmal der turn-Konstruktion bei Lehrern ist die Tatsache, daß Lehrer sich in der turn-Konstruktion relativ viele und relativ lange Pausen erlauben können, ohne daß die Angst vor Unterbrechungen zu haben brauchen (vgl. Mchoul 1970, 190 ff.).

Pausen in der turn-Konstruktion des Lehrers, die der Lehrer mittels ostentativen zu einem Schüler Blickens nachdrücklich als "Schweigen" zeigt, haben darüber hinaus im Unterrichtsdiskurs oft die Funktion einer Ermahnung (vgl. Füssenich 1982).

Umgekehrt unterbricht der Lehrer einen Schülerturn ziemlich oft. Bei einer solchen Interruption "gewinnt" der Lehrer auch meistens: Sein Rederecht ist offensichtlich dominant über dem der Schüler, auch wenn der L einem S den turn zugeteilt hat. Vgl. Beispiel (B<sub>7</sub>):

(B<sub>7</sub>)  
Vorgeschichte: Reiner löst eine Aufgabe an der Tafel.

L	VR	So. Reiner, sprichste dazu.	1. Zeile: 1./	1. Zeile: 1./
	NVK	o-zu Reiner gewandt-----	oo-blicke in die Klasse-----	oo-blicke
S	VR	Ja. ihm. hier sind/	Ja. ihm. hier sind/	vier Fünft-
	NVK	o-malt 4 Teile des Quadrats aus-----	o-malt 4 Teile des Quadrats aus-----	o-malt 4 Teile des Quadrats aus-----
L	VR	Ja: noch ein Quadrat. ihm	noch ein Quadrat. ihm	noch ein Quadrat. ihm
	NVK	zur Tafel: o	o-blicke abwechselnd zur Ta-	o-blicke abwechselnd zur Ta-
	NVK	4 Kreise sich am 10	4 Kreise sich am 10	4 Kreise sich am 10
S	VR	1el] So (also dann. noch ein Quadrat)	So (also dann. noch ein Quadrat)	So (also dann. noch ein Quadrat)
	NVK	o-malt ein 7. Quadrat unter das erste und	o-malt ein 7. Quadrat unter das erste und	o-malt ein 7. Quadrat unter das erste und

(210176/5b/4. St./ Mathe/HS/R.)

In diesem Beispiel betrifft die Lehrerinterruption eine Ermahnung. Eine sehr spezifische Ausprägung, die eng verbunden ist mit der Form der Wissensvermittlung in dem schulischen Unterrichtsdiskurs, bekommt die Lehrerinterruption bei bestimmten Formen der reparativen Handlungsmuster (vgl. Rehbein 1978). Dabei "interveniert" der Lehrer den Schüler während eines turns, in dem der Schüler z. B. auf eine Lehrerfrage antwortet oder eine Aufgabenlösung liefert. Vgl. Beispiel (B<sub>9</sub>):

(B<sub>9</sub>)<sup>a</sup>

L	VK	To which shop does she go?	(11,5 st) Conny!	
S <sub>Co</sub>	VK		Oh oh Mrs. Pim is	(12,0 st)
L	VK	./She goes to 1-1/		
S <sub>Co</sub>	VK	going she goes to so/the post office.	Yes.	./schweil

<sup>a</sup> Die Beispiele (B<sub>9</sub>) und (B<sub>11</sub>) stammen aus REHBEIN 1978, S. 27 bzw. S. 16.  
(190176/86/3. St./Engl./HS/FT)

Bei Verballsterungsschwierigkeiten des Schülers können solche Interruptionen den Charakter einer "Interventionsserie" (REHBEIN 1978) annehmen, durch die der Schüler letztendlich dann auch eine "fragmentarisierte Antwortserie" (ebd.) liefert:

(B<sub>11</sub>)<sup>a</sup>

L	VK	oh . Did the work/oh did Mr. Arden introduce the workmates to Jimmy?		
L	VK		him	Quite
L	NVK		a right	
S <sub>1</sub>	VK	No, he didn't. They introduce them ...	oh . to oh ...	
L	VK	right	them	Good. Can you repeat your sentence?
S <sub>1</sub>	VK	him to	themselves.	

<sup>a</sup> Die Beispiele (B<sub>9</sub>) und (B<sub>11</sub>) stammen aus REHBEIN 1978, S. 27 bzw. S. 16.

(220176/96/4. St./Engl./HS/K.)

Man könnte fast sagen, daß der Schüler in (B<sub>11</sub>) mit den Pausen in seinem turn eine L-Intervention hervorruft. Die turn-Konstruktion nimmt hier die Form einer gemeinschaftlichen Arbeit von L und S über mehrere turns hinweg an. In diesem Sinne wäre es nicht abwegig, von einer spezifischen Form der gemeinsamen turn-Konstruktion zu reden. Das Rederecht des Schülers kann also durch eine Lehrerintervention aufgehoben werden. Andererseits kann ein Schüler bei Schwierigkeiten in der Realisierung seines turns einen Sprecherwechsel mit L

vor der projektierten Beendigung seines Beitrags einzulieren. Nach der L-Intervention geht der turn meistens an den Schüler zurück, der vor dem L-turn der gegenwärtige Sprecher war.<sup>a</sup>

Die Projektion auf das turn-Ende als Verfahren zur Angabe der Stelle möglichen Sprecherwechsels kann also während eines Schüler-turns von Lehrer und Schüler als "hier-zeitlich-aufzuheben" behandelt werden. Besonders bevorzugte Stellen dafür sind die, an denen Schüler sprachliche Handlungen ausführen, die von dem Lehrer bewertet werden. Also relativ oft die zweite Position in einem "Aufgabenstellen - Aufgabenlösen - Muster" (vgl. EHLICH & REHBEIN 1979a) oder in einem "Lehrerfrage - Muster" (vgl. EHLICH 1981). Der Lehrer schiebt dann sozusagen schon Elemente aus der dritten (Bewertungs-) Position in die zweite S-Position ein.

Der Sprecherwechsel wird an solchen Stellen von anderen Prinzipien bestimmt, die vor allem mit der spezifischen Zwecksetzung des Unterrichtsdiskurses zusammenhängen. Das heißt, daß die spezifische Form, die die Wissensvermittlung und -aneignung in dem Unterrichtsdiskurs annimmt, die gesprächsorganisatorischen Prinzipien, nach denen Sprecherwechsel meistens organisiert wird, modifiziert.

Aufgrund dieser beiden Komponenten könnten Regeln für die Organisation des Sprecherwechsels während des Hauptdiskurses formuliert werden. Versuche dazu gibt es in MCHOUX 1978, MAZELAND 1979 und FUSSENICH 1981. Alle diese Modelle beschreiben nur die Systematik des Sprecherwechsels im Hauptdiskurs. Das Nebeneinandergehen von Haupt- und Paralleldiskursen und die komplexen Formen des Ineinandergreifens dieser Diskurstypen werden noch nicht von diesen Modellen beschrieben.

<sup>a</sup> Die "Präferenz für Selbstkorrektur", die SCHINGLOFF, JEFFERSON & SACKS 1977 für Konversationen als eine dominante Form des "repairs" analysieren, sieht im Unterricht also wahrscheinlich z.T. anders aus.

Nicht nur der Sprecherwechsel, auch die Art der Adressierung des Sprechens im Hauptdiskurs - zu wem wird gesprochen -, hat einen spezifischen Charakter. Bei einem frontalen Unterrichtsstil redet der Lehrer meist zu allen Schülern. Im Fall der turn-zuteilung über die programmierte S-Auswahl richtet der Lehrer sich in dem vorausgegangenen turn zuerst an alle Schüler und wendet sich erst in dem turn-zuteilungsturn an einen spezifischen Schüler. Sehr oft auch wird eine an die ganze Klasse gerichtete Lehreräußerung von einer unmittelbar nachgeschalteten Namensnennung gefolgt, durch die die turn-Übernahme durch einen spezifischen Schüler geregelt wird. Auch wenn der Lehrer sich durch vor-adressierung einer Äußerung (z. B. mittels vorgeschalteten Namensnennens) in erster Instanz an einen Schüler richtet, wird den anderen Schülern meistens unterstellt, sowohl dem Lehrer-turn als auch dem nachfolgenden Schülerturn zuzuhören. \* Im letzten Fall richtet der Schüler sich an den Lehrer; die Schüler müssen hier aber auch zuhören. Sie können z. B. gefragt werden, andere Lösungsvorschläge als die des jeweiligen Schülers zu machen und/oder werden ermahnt, wenn sich herausstellt, daß sie nicht zugehört haben. Wenn man alle Schüler in der Klasse mit 'K' symbolisiert, einen Schüler mit 'S', mehrere Schüler mit 'SS' und adressiert zu' mit '→', kann man diese Formen der Adressierung für den ersten Fall folgendermaßen abkürzen: 'L→K'; für den zweiten Fall: 'L→S→(K+S)'; und für den dritten Fall mit 'S<sub>a</sub>→L→(K+S)<sub>a</sub>' (vgl. Mazeland 1975, 47 ff.). Die Systematik der Organisation des Sprecherwechsels in der Schule sowie die Formen der Adressierung des Sprechens weisen also im Vergleich zu anderen Diskurstypen charakteristische Formen auf.

Die Herstellung einer solchen Diskursform fordert spezifische interaktionale Leistungen von den Diskurstellnehmern. Im folgenden werde ich zu analysieren versuchen, wie in dem Übergang von der Pause zu einer der Anfangsformen des Unterrichtsdiskurses die diskursorganisatorischen Bedingungen dieses Diskurstyps hergestellt werden und welche diese Bedingungen sind.

\* Dies gilt nicht für jene Fälle, in denen der Lehrer den "Interaktionsraum" (vgl. REHBEIN 1977, 21 ff.) des frontalen Unterrichts auf einen beschränkteren Interaktionsraum einengt - z. B. indem er sich über einen Schüler beugt und mit relativ niedriger Lautstärke redet. In solchen Fällen wird die Exklusion der Körperpositionen konstituiert als auch nach außen gezeigt (vgl. Streck 1982, 77 ff.).

### 3. Die Daten: Datenbestand, Aufnahme und Transkriptionsverfahren

Zunächst möchte ich noch einige Auskünfte über den Datenbestand geben. Es wurden 21 Anfänge von Unterrichtsstunden untersucht. Davon wurde in acht Anfängen ge-grüßt.

Es ist klar, daß eine solche Untersuchung nicht statisch repräsentativ sein kann. Aus einer solchen methodologischen Perspektive könnte man diese Untersuchung als "hypothesebildend" charakterisieren.

Für diese methodologische Beschränktheit der Untersuchung gibt es sachliche Gründe: einmal der Umfang des Datenbestands - schon die Transkriptionen der 21 Stundenanfänge umfassen mehr als 200 getippte DIN A3-Seiten -. Zum anderen erlaubt seine Komplexität und Vielschichtigkeit in diesem Stadium weder eine prämatere Variablendefinition, noch standardisierte Datenverarbeitungsprozeduren. Es gibt jedoch noch andere methodologische Gründe: Ziel der Analyse war nicht etwa die Bestimmung quantitativer Verteilungen von Variablenwerten und ihrer Gültigkeit. Es sollten eher die Analysekategorien und ihre Zusammenhänge erst in der ständigen Auseinandersetzung mit dem Material entwickelt werden, so daß zumindest eine vollständige Analyse der mit dem Analyseapparat erfaßten Phänomene im untersuchten Korpus erreicht werden könnte (was MEHAN 1979, 20 ff. *Comprehensive data treatment and analytic induction* nennt; vgl. weiter CHURCHILL 1978 und MAZELAND 1982).

Die Aufnahmen stammen aus dem Datenkorpus des Projekts "Kommunikation in der Schule" ("kids"), das von 1974 bis 1978 von Jochen Rehbein und Konrad Ehlich mit einer Gruppe Studenten am Seminar für Allgemeine Sprachwissenschaft der Universität Disseldorf durchgeführt wurde. Die Aufnahmen wurden jeweils mit zwei Kameras gemacht, wobei eine Kamera den Lehrer fixierte, die andere die Schülerseite. Dazu wurden Tonbandaufnahmen auf mehreren Spuren für mehrere Mikrophone gemacht.

Die Transkriptionen wurden nach dem von Ehlich und Rehbein entwickelten "Halbinterpretative Arbeitstranskriptions"-

Verfahren (HIAT I, vgl. Ehlich & Rehbein 1976 und HIAT II, vgl. Ehlich & Rehbein 1981) durchgeführt.

#### 4. Die Segmentierung der Daten

Schwierigkeiten bei der Analyse bestimmter Daten erzeugen nach genauer Reflexion oft wichtige Erkenntnisse über bestimmte Eigenschaften dieser Daten (vgl. Komter 1981). Ein übliches Verfahren im Projekt "Kommunikation in der Schule" (vgl. u. a. Ehlich & Rehbein 1977) bei der Analyse von Unterrichtskommunikation ist die Segmentierung der Transkription als nächster Analyseschritt. In der Segmentierung werden 'diskrete Handlungseinheiten' isoliert und in ihrer interaktionalen Reihung nacheinandergestellt. Diese Form der Segmentierung war bei der Analyse von Stundenanfängen nicht ohne weiteres möglich. Wenn man sich die Transkription ( $R_j$ ) (s. Anhang) ansieht, wird wahrscheinlich unmittelbar klar, daß es - vor allem während der Pause - viele Handlungslinien der Schüler gleichzeitig nebeneinander gibt und daß nur einige davon in einer interaktionalen Koordinierung ablaufen. Im Prinzip gibt es sovieler mögliche Handlungslinien wie es Schüler in der Klasse gibt; die Tatsache, daß es hier weniger Handlungslinien gibt, hat vor allem zwei Gründe. Erstens kann aufgrund der Aufnahmen - nicht jeder Schüler ist einzeln aufgenommen worden - nur ein Fragment der Schüleraktivitäten in der Transkriptionsinterpretation festgelegt werden. Diese Beschränktheit der Aufnahme und der Transkription findet ihre Parallele in der Beschränktheit der Rezeptionfähigkeit eines Interaktanten: Gerade weil ein Lehrer, der eine Vielzahl von Schülern zu gleicher Zeit unterrichten muß, nicht zehn bis fünfunddreißig Schüleränderungen gleichzeitig verarbeiten

ten kann, wird der Hauptdiskurs derart gestaltet, daß meistens nur ein Sprecher das "öffentliche" Rederecht im Hauptdiskurs hat. Dieser Umstand kommt schon in dem "Lay out" der Transkription zum Ausdruck, in dem die Anzahl der Zeilen für die einzelnen Schüler allmählich abnimmt - d. h. die Partiturflächen werden mit dem Fortlauf des Stundenanfangs kürzer - und die Schüleraktivitäten können zunehmend deskriptiv adäquat auf die zusammenfassende SS-Zelle "gegriffen" werden, wobei dieses Verfahren bei der Transkription der Pausenaktivitäten sehr oft ein Notgriff ist, weil die einzelnen Äußerungen und Ausrufe der Schüler nicht alle verständlich transkribierbar sind.

Der zweite Grund ist darin zu sehen, daß der Gesamteindruck der Pausenaktivitäten für den Beobachter der eines Hexenkessels<sup>14</sup> ist, wie koordiniert und zusammenhängend bestimmte Interaktionen der Schüler auch sein mögen. Der Beobachter ist bei den Video-Aufnahmen zwar anwesend, fungiert hingegen nur als Beobachter, der zwar die Inter-

<sup>14</sup> Vergleiche auch Atkinson e. a., die über ihre Charakterisierung von Pausengesprächen während Versammlungen als "background noise" eine interessante Reflexion anstellen: Obwohl die Gespräche für die jeweiligen Beteiligten in den kleinen Gesprächsgruppen sicher nicht als "background noise" gelten, würden sie diese Gespräche andersseits auch nicht als "talk in the course of a meeting" charakterisieren. Die Charakterisierung zeigt also erstens eine spezifische Orientierung der Analytiker, die ihr Alltagswissen derartig einsetzen, daß sie einen Unterschied machen zwischen "meeting talk" und anderen Formen von Sprechen. Zweitens wird aber auch eine Orientierung der Teilnehmer aufgezeigt: Auch diese sehen einen Unterschied zwischen ihren Gesprächen während der Pause und während der Versammlung. Das spezifische soziale Geschehen ist eine kollaborative Produktion und in seinem spezifischen sozialen Status für die Teilnehmer anerkenbar und charakterisierbar (vgl. Atkinson e. a., 1978, 135, 136).

aktionen der Schüler beeinflusst, nicht aber daran teilnimmt. Dem Lehrer, der die Schüleraktivitäten wohl größtenteils mit ähnlichem Abstand betrachtet, mögen bei seinem Eintritt in die Klasse die Schüleraktivitäten ähnlich vorkommen. Die Art der Menge der unterschiedlichen Interaktionen von vielen Gruppen von Schülern, die sich in einem Lokal befinden und auf irgend etwas "warten", kreiert für einen Außenstehenden, der nicht an einer der einzelnen Interaktionen teilnimmt, einen Eindruck von "Ungreifbarem", in seiner Gesamtheit nicht "beschreibbarem".

Eine Segmentierung dieser vielen nebeneinanderstehenden Handlungslinien würde nicht nur eine Verzeichnung des vielschichtigen Geschehens während der Pause darstellen, in dem es für den äußeren Beobachter viele "Lücken" in den betreffenden Interaktionen gibt - sie würde überblenden in vielen Bruchstücken von sich wieder verbindenden und auseinanderfallenden Handlungslinien zerstört werden -, sie würde vor allem eine Gesamtmenge an diskreten Daten konstituieren, die es für keinen der individuellen Interaktanten als rezipierbaren Komplex geben würde. Ein solches Artefakt der Datenkonstitution wäre bei dem Analytischen Ziel dieser Untersuchung, bei der es vor allem um die Bestimmung dessen geht, was die Interaktanten machen und wie sie ihre Wirklichkeit organisieren, unangemessen. Die Segmentierbarkeit der Interaktionen während des Hauptdiskurses als einem interaktional zusammenhängenden Komplex hängt sehr eng zusammen mit der gesprächsorganisatorischen Arbeit, die Lehrer und Schüler während des Anfangs leisten. Gerade dort werden die Bedingungen des Unterrichtsdiskurses hergestellt; es ist also nicht zufällig, daß der Analyseschritt der Segmentierung hier nicht ohne weiteres durchgeführt werden konnte. In der Segmentierungsform, die wir bei der Analyse als den nach

der Transkription folgenden Arbeitsschritt verfolgt haben, gab es also einige methodologische Entscheidungen zu treffen. Wir haben uns dafür entschieden, das Handeln des Lehrers als Ausgangspunkt der Segmentierung zu wählen, das heißt, die verbalen und nonverbalen Handlungen des Lehrers zeigen einerseits diskrete Handlungseinheiten seines Handelns auf, andererseits zeigt das Lehrerhandeln, wie es die Fülle von Schülerhandlungen 'segmentiert'. Ein Lehrer trifft aus den vielen Handlungslinien der Schüler immer eine Auswahl bezüglich der Handlungen des Handlungskomplexes eines Schülers bzw. mehrerer oder aller Schüler, auf die oder den er Bezug nimmt. Ausgehend von diesem Standpunkt wird eine Interaktantenperspektive geboten, die dem Beobachter einen Handgriff zu seinen Segmentierungsaktivitäten bietet (Mehan würde dieses "convergence between researchers' and participants' perspectives" nennen, vgl. Mehan 1979, 22). Man könnte dieser Entscheidung entgegenbringen, daß damit die Perspektive der Institution Schule reproduziert würde. Das stimmt zwar, aber diese Reproduktion hat in den hier untersuchten Interaktionen eine sehr massive Realität: Wir werden z. B. noch sehen, daß beginnend in dem Moment, in dem der Lehrer herein kommt, auch die Schüler anfangen, sich an dem Lehrer zu orientieren, sie ihre laufenden Aktivitäten abbrechen und ihr Handeln immer mehr auf den Lehrer abstimmen. Also auch bezüglich der Interaktionen der Schüler selbst sprechen gute Gründe dafür, diese Perspektive zumindest dort z. T. als analytischen Standpunkt einzunehmen. Außerdem haben wir an gewissen Stellen die Handlungen von einzelnen Schülern herausgenommen, detailliert transkribiert und segmentiert. Letztendlich wurde dann auf die SS-Zeile eine Zusammenfassung der Schüleraktivitäten geschrieben, die oft leider nicht mehr sein konnte als eine globale Charakterisierung des Gesamteindrucks.

In diesem Teil werden einige Schritte eines Stundenanfangs, die durch Veränderungen der jeweiligen "Konstellation" abgegrenzt werden können, anhand eines Beispiels (vgl. die Transkription R<sub>3</sub> im Anhang) einleitend beschrieben und analysiert. Einerseits wird noch keine umfassende Ablaufbeschreibung gegeben und bestimmte Observationen werden noch nicht analytisch systematisiert. Andererseits wird in Bezug auf einige Punkte ein erster Vergleich mit den anderen Stundenanfängen erstens mit diesem Lehrer und derselben Klasse (R<sub>1</sub> und R<sub>2</sub>), zweitens mit diesem Lehrer und zwei anderen Klassen (R<sub>3</sub> und R<sub>4</sub>) und drittens mit anderen Lehrern und anderen Klassen vorgenommen. Das Beispiel betrifft die Erdkunde stunde eines Lehrers in der siebten Klasse (nur Jungen) eines Gymnasiums. Die Stunde ist auch die erste Schulstunde der Schüler des betreffenden Tages.

In einer ersten globalen Charakterisierung der Anfänge mit diesem Lehrer könnte man wenigstens drei "Phasen" vor dem Anfang des thematischen Hauptdiskurses unterscheiden: (1) die Zeit, in der nur die Schüler im Klassenzimmer sind, - hier "Pause" genannt; (ii) die Zeitfrist ab dem Hereintreten des Lehrers bis zum Grünen; (iii) die Phase zwischen dem Grünen und dem Anfang des thematischen Unterrichts. Im Rahmen dieses Aufsatzes werde ich nur die beiden ersten Schritte behandeln.

\* Die vielschichtige Menge von Wirklichkeitspartikeln in einer Situation muß durch die Interaktanten in ihrer gesellschaftlichen Repetitivität und Spezifität dahingehend anerkannt, analysiert und strukturiert werden, daß sie zu einer spezifischen "Konstellation" zusammengefügt werden kann, die als "Ansetzpunkt" weiterer interaktionaler Handlungen dienen kann (vgl. Rehbein 1977, 265 und Ethlich & Rehbein 1979, 245 ff.). Die Kategorie "Konstellation" hat eine gewisse Ähnlichkeit mit dem Begriff "frame", wie er zumindest in bestimmten linguistischen Interpretationen benutzt wird (vgl. Tannen 1979 und Streeck 1982).

##### 5. Die "Pausenaktivitäten"

Obwohl es die erste Stunde betrifft, nenne ich die Aktivitäten der Schüler vor dem Lehrereintritt 'Pausenaktivitäten', weil sie sehr viel Übereinstimmungen mit den Aktivitäten der Schüler zwischen zwei Unterrichtsstunden aufzeigen.

Es gibt eine gewisse "äußere Ordnung", in der eine Gruppe von Schülern und später auch der Lehrer zu einem gewissen Zeitpunkt morgens früh in einem Klassenraum (der "Handlungsraum", vgl. Rehbein 1977, 17 ff.) zusammen sind. Im Raum stehen vier Reihen von 8 Tischen nebeneinander, auf der jeweils gleichen Seite der Tische stehen Stühle, deren Sitze auch alle zur gleichen Seite zeigen. Vorne, wo eine Tafel an der Wand hängt, steht räumlich isoliert noch ein Tisch, hier steht der Stuhl an der anderen Seite des Tisches (vgl. den Klassenspiegel zu R<sub>3</sub>).

Es muß offensichtlich auch noch andere vorausgegangene Ordnungen und/oder Vorbereitungen gegeben haben, denn die Schüler gehen, wenn sie hereinkommen, alle zunächst zu einem bestimmten Platz, wobei niemals zwei Schüler zu ein- und demselben Platz gehen.\* Sie stellen ihre Tasche auf die Tische oder auf den Boden neben den Stuhl und setzen sich dann oder gehen irgendwo anders hin, bleiben aber im Raum. Die Existenz der Stühle und Tische sowie deren räumliche Anordnung in einer ganz bestimmten Art und Weise werden von Lehrern und Schülern als selbst-

\* Eine derartige Beschreibung möge vom Alltagswissen her als eine platte, überflüssige Banalität erscheinen. Es geht mir hier jedoch darum, erstens solche "Selbstverständlichkeiten" - die dies übrigens nur so lange sind, als sie "fließend" und ohne weitere Probleme als Routinen durchgeführt werden können - explizit zu machen und zweitens den Teil der Handlungen, die institutionell vorgegeben und vorstrukturiert sind, von dem Teil, der jeweils "ad hoc" von den Interaktanten organisiert werden muß, abzuheben.

verständliche Tatsachen vorausgesetzt. Nur wenn solche institutionellen Bedingungen fehlen oder von der üblichen Form abweichen, geben sie Anlaß zu weiteren interaktionalen Aktivitäten. So bittet der Lehrer zum Beispiel im weiteren Verlauf dieser Stunde (vgl. die Flächen 4, 5) einen Schüler, in einer anderen Klasse zu schauen, ob da ein Stuhl frei ist.

Nur dann, wenn solche als Routinen durchgeführten Handlungen nicht "fliegend" realisiert werden, werden sie auch in der Interaktion selber explizit thematisiert und als nicht (mehr) selbstverständlich sichtbar gemacht. So stehen z.B. in einer Chemiestunde ( $L_1$ ) nicht an allen Tischen genügend Hocker, und die Lehrerin muß mehrfach einreifen, bis die Schüler in Achter-Gruppen um die Tische verteilt sitzen.

Obwohl die Sitzordnung zum größten Teil wahrscheinlich während des Beginns des Schuljahres jeweils pro Klassenraum und Lehrer festgelegt wird, sind diese Konventionen nicht so absolut, daß die Schüler nicht bestimmte Verschiebungen vornehmen bzw. versuchen, derartige Verschiebungen vorzunehmen. So wechseln z. B. in dieser Stunde zwei Schüler noch während der Pause den Platz und ein Schüler verdrängt einen anderen von seinem Platz. Wenn die übliche Ordnung irgendwie verändert ist, z. B. wenn wie in  $F_1$  und  $F_2$  die Klasse in einem anderen Raum als üblich ihren Unterricht hat, können solche Konventionen offensichtlich nicht mehr beibehalten werden oder sie müssen für diesen beschränkten Zeitraum verändert werden: In  $F_1$  und  $F_2$  handeln die Schüler sich untereinander neue Sitzordnungen aus und L greift ein, um diesen Vorgang zu beschleunigen bzw. ein Schüler bittet die Lehrerin, als "Schiedsrichter" einzugreifen.  
Ein Teil der Aktivitäten der Schüler während der Pause

ist vorbereitend auf die kommende Unterrichtsstunde gerichtet: Einige Schüler holen schon Hefte, Bücher und Federkippchen aus ihren Taschen, mehrere Schüler schreiben in ~~die~~ Heften, einige davon schreiben offensichtlich auf eines anderen Schülers ab.

In  $R_3$  kommt einmal ein Schüler laut rufend zu einem anderen Schüler gelaufen, der auch in seinem Heft schreibt:

( $B_1$ ) (a)  $S_1$  VK Was machst du denn noch? Machst du noch Latein, wahr?

(b)  $S_2$  NVK *r-macht eine beschwichtigende Geste zu  $S_1$*   
*legt beschwörend den Finger an den Mund und lacht dann verlegen in die Kamera-----o*

(c)  $S_3$  VK Machst du noch Latein!

( $R_3$ )

In Segment (c) formuliert  $S_1$  noch einmal die Beschuldigung in eine Schuldklärung um.  
Offensichtlich hat das Hausaufgabenmachen in der Pause, das institutionell eigentlich nicht erlaubt zu sein scheint, einen besonderen Status, d. h. daß institutionell erwartet wird, daß diese Aufgaben vorher zu Hause beendet worden sind. Dieses sich auf dem Rande des institutionell Erlaubten Befindens wird von den Schülern in einem noch ungefährlichen, weil noch nicht sanktionierbaren Spiel von Quasi-Ertappung, Beschuldigung und solidarischer Verschwörung umgesetzt.

Auch die spezifisch benötigte Ausrüstung der erwarteten Erdkunde-stunde wird vorbereitet: Ein Schüler holt aus einem Schrank einen Stapel Atlanten und verteilt sie. Die Schüler haben also auch ein Vorwissen, welches Fach sie bekommen werden und welche situationsspezifischen Bedingungen sie dafür herstellen müssen.

Die Mehrzahl der Aktivitäten der Schüler ist aber nicht unmittelbar mit der kommenden Unterrichtsstunde in Zusammenhang zu bringen. Für ihre Aktivitäten ist kein gemeinschaftlicher Nenner zu finden: nur das Faktum, daß sie alle im selben Raum sind, nicht hinausgehen und daß

zwischen durch einige Vorbereitungen getroffen werden, weist auf die kommende Unterrichtsstunde hin. Die Schüler gehen und rennen herum, setzen sich dann wieder auf ihre Plätze, um kurz danach wieder irgendwo anders hinzugehen. Es gibt also eine maximale Mobilität, die aber schon derart eingeschränkt ist, daß der Platz, auf dem sie während der Unterrichtsstunde sitzen werden und an den sie anfangs ihre Tasche hingestellt haben, als Zentrum dieser Mobilität funktioniert. Auch die Zusammensetzungen der Gesprächsgruppen sind "mobil": Die Gruppen haben immer wechselnde Zusammensetzungen; dort sitzen ein paar Schüler und lesen bzw. kommentieren die Fußballspielberichte in der Zeitung, andere Schüler stellen sich kurz daneben und gehen wieder weg, wieder andere rufen ihre Kommentare von ihren Plätzen, indem sie kurz mit dem Abschreiben ihrer Hausaufgaben aufhören. Wieder andere reden leise in Gruppen von zweien mit ihrem Nachbarn, der zwischen durch etwas zu der Fußballgruppe schreibt oder etwas von diesen Schülern zugeschrieben bekommt. Noch wieder andere Gruppen stehen bei den beiden Kameras herum, fragen den Kameramann aus, ziehen witzige oder verrückte Grimassen in die Kamera, zeigen der Kamera Zeitungsberichte (wieder über Fußball, es war die Zeit der Weltmeisterschaft). Also auch die Gesprächsstrukturen sind sehr "mobil"; sie wechseln dauernd. Man kann nur teilweise und sehr begrenzt von einer Aufrechterhaltung der turn-Systematik des informellen Gesprächs sprechen: Das Sprechen eines bestimmten Schülers ist immer wieder durch die Zurufe und Einmischungen von Außenseitern durchdringbar und abbrechbar, sowie ein Sprecher selber auch plötzlich seinen Redebeitrag abbrechen und irgendwo anders hinrufen kann. So instabil wie die Gesprächsorganisation aussieht, so diskontinuierlich und instabil erscheinen auch die Gesprächsthemen und die damit verbundenen Aufmerksamkeitsrichtungen

gen der Schüler. Einmal richten sie ihre Aufmerksamkeit und Thematik zu den Kameras, treffen zwischen durch eine Verabredung, dann reden sie über die Hausaufgaben, streiten sich um einen Stuhl oder schreien laut, daß sie alle Endspiele richtig hätten usw.. Oder ein Schüler liest ein Buch, hört aber gleichzeitig das, was die anderen in seiner Nähe sagen, blickt manchmal auf oder ruft irgendwohin einen Kommentar oder eine witzige Bemerkung. Generell könnte man die Pausenaktivitäten der Schüler vor dem Eintritt des Lehrers als Konglomerat von instabilen interaktionalen Verbindungen beschreiben. Die lokale wie auch die gesprächsorganisatorische Mobilität ist innerhalb des Raums des Klassenzimmers maximal variabel und scheinbar keinem strukturierenden Prinzip unterworfen. Auf der Ebene der Aufmerksamkeitsrichtungen kann man die Pause als einen Zustand der "Defokussierung" oder vielleicht besser als einen Zustand maximal streubarer Foki charakterisieren.

Es gibt aber eine Aufmerksamkeitsrichtung, die bei fast allen Schülern immer wieder fast unmerkbar zurückkehrt: ein kurzer Blick zur Tür, die noch immer halb geöffnet ist. In einer anderen - etwas jüngeren - Klasse mit diesem Lehrer stehen einige Schüler in der Türöffnung und gucken manchmal auf den Flur. Einer von ihnen ruft dann auf einmal den Namen des Lehrers und es entsteht eine Kette von Aktivitäten, die wir für  $R_3$  im folgenden Abschnitt beschreiben werden ( $R_1$ ). In  $R_2$  werden die Mitschüler von mehreren Schülern wie folgt gewarnt:

( $B_2$ ) (a) S<sub>1</sub> VK (Nachname des Lehrers)!

(b) S<sub>2</sub> VK Paßt auf!

(c) S<sub>3</sub> VK Jetzt geht's los!

(d) S<sub>4</sub> VK Der (Nachname) ist da!

( $R_2$ )

Vor allem die Äußerung von  $S_3$  zeigt, daß etwas Geplantes und von den Schülern Erwartetes "jetzt" anfangen soll und daß das der eigentliche Grund für ihre Anwesenheit und ihr Warten ist. Diese Formulierung drückt auch aus, daß die Schüler ihre vorausgegangenen Aktivitäten nicht als den eigentlichen Grund für ihre Anwesenheit betrachten. Der scheinbare Zustand der Defokussierung und der Ungezieltheit ihrer Aktivitäten hängt also eng zusammen mit der Kenntnis und der Erwartung einer geplanten Aktivität, von deren Durchführung die Schüler in gleicher Weise abhängig sind wie von der Anwesenheit einer anderen Person. Diese Person gehört offensichtlich nicht zu derselben Mitgliedschaftskategorie wie die anwesenden Personen, sonst wären diese erwarteten Aktivitäten schon von einem der Anwesenden in Gang gesetzt worden. Wenn oben gesagt wurde, daß die Pausenaktivitäten scheinbar keinem strukturierenden Prinzip unterliegen, dann muß man das jetzt so präzisieren, daß das Schülerverhalten während der Pause einem Prinzip des "Wartens" unterliegt, das längere, zielgerichtete und koordinierte Aktivitäten abblockt. Die "Pausenaktivitäten" können dann auch als "Warten" - RBHBEIN analysiert "warten" als das Aufrechterhalten einer Konstellation, weil eine erwartete andere Konstellation wegen fehlender Bedingungen noch nicht durchgeführt werden kann (vgl. Rehbein 1977, 265) - auf eine gewußte und erwartete Konstellationsänderung beschrieben werden; deshalb ist diese Situation auch eine "Pause".

#### 6. Der Eintritt des Lehrers

Beginnend in dem Moment, in dem der Lehrer in ( $R_3$ ) herein- kommt bis zum reziproken Grüßen vergehen 38 Sekunden. Innerhalb dieser Zeit ändert sich an der Situation vieles

schlagartig. In den ersten fünfundzwanzig Sekunden reden die Schüler zwar noch immer viel und laut, das einander zuzurufen und in die Klasse Schreien nimmt jedoch schon etwas ab. Wenden wir uns z. B.  $S_{11}$  (vgl. die Fläche (1) in ( $R_3$ )) zu: Er will seinen Platz verlassen und sich in Richtung Tür bewegen, als er den Lehrer hereinkommen sieht. Daraufhin unterbricht er diese Aktivität, indem er sich wieder nach vorne dreht und hinter seinem Tisch stehen bleibt. Bei den Schülern findet zu diesem Zeitpunkt auf irgendeine Art eine Wahrnehmungslawine statt, ohne daß explizit das Hereintreten des Lehrers thematisiert wird. Ein anderer Schüler, der mit dem Rücken zur Tafel gewandt auf seinem Tisch sitzt, läßt seinen Blick wegen der Verhaltensänderung von  $S_{11}$  zur Tür gehen und fängt an, sich aufzustellen. In einer Kette nehmen die Schüler das Hereinkommen des Lehrers wahr - entweder durch die Verhaltensänderungen der anderen Schüler oder durch eigenes Bemerkens. Schüler, die sitzen, stehen auf; andere holen noch schnell ein Buch oder Federhäppchen aus ihren Taschen. Schüler, die irgendwo anders standen, brechen ihre laufenden Aktivitäten ab und gehen zu ihren Plätzen. Der Lehrer hat bei seinem Eintritt zuerst in die Richtung von Kamera, (vgl. den Plan bei Transkription ( $R_3$ )) geguckt und grüßt beim Schließen der Tür leicht nickend den Kameramann. Das Türschließen indiziert, daß er annimmt, daß alle Schüler schon in der Klasse sind. In anderen Stunden, in denen nach dem Lehrer noch Schüler in die Klasse kommen, wird die Tür erst von dem letzten Schüler geschlossen. Daraus ist abzuleiten, daß sowohl der Lehrer als auch die Schüler entweder eine schnelle Inventarisierung durchführen müssen oder daß sie aus Wahrnehmungen auf dem Fluß und Zeiteinschätzungen parallel zum Zeitpunkt des Klingelns das Vollständigsein der Klasse und damit die Schlußfolgerung, der zuletzt-Hereinkommene zu sein, ableiten.

Der Lehrer geht dann zum isoliert stehenden Tisch ganz vorne, dem "Pult", stellt seine Tasche darauf, blickt

kurz herum und geht darauf zu der Gruppe von Schülern, die um die Kamera, verteilt stehen. Von dieser Gruppe hatten sich schon einige Schüler umgedreht und waren auf dem Weg zu ihren Plätzen. Von dem Rest schiebt L einen S ganz ruhig und entspannt weg, alle Schüler dort drehen sich jetzt um und gehen zu ihren Plätzen. Der Lehrer geht bis zur linken Seite des Pults mit den Schülern mit, bleibt dann dort mit zur Klasse gerichtetem Gesicht stehen. Er sagt nichts, überschaut nur die Klasse dreizehn Sekunden lang.

Innerhalb dieser letzten dreizehn Sekunden nimmt das Schülerrufen und -reden schnell ab, die letzten Schüler begeben sich schnell zu ihren Plätzen oder stehen auf, wenn sie noch saßen. Fast alle Schüler stehen dann hinter ihren Tischen, alle haben den Oberkörper und Kopf der gleichen Richtung zugewandt, nämlich zum Lehrer.

Nur zwei Schüler, die während der Pause geschrieben (S<sub>14</sub> und S<sub>29</sub>) unterbrechen ihre laufenden Aktivitäten nicht und schreiben weiter, dabei von dem 'Wald' der vor ihnen stehenden Schüler vor der Wahrnehmung durch L abgeschildert.

Diese 38 Sekunden zusammenfassend kann man folgendes konstatieren:

- Beginnend in dem Moment des Eintritts des Lehrers in die Klasse transformiert sich der Zustand der zerstörten Foki der Schüler in einen Zustand, in dem der Lehrer zum Zentrum der Aufmerksamkeitsrichtungen der Schüler wird. Die Schüler reden zwar noch miteinander oder sind mit anderen Sachen beschäftigt, ihr Blick geht jedoch immer wieder und immer öfter in die Richtung von L.
- Die lokale Mobilität der Schüler wird "blitzartig" abgebaut: Die Bewegungsfreiheit schränkt sich bis auf die Stelle hinter dem "eigenen" Tisch ein.
- Die Mobilität, oder besser, der Aktionsradius des Spre-

chens wird schrittweise abgebaut: Innerhalb der ersten 25 Sekunden wird immer weniger gerufen und geschrieben, in den nächsten 13 Sekunden wird immer weniger mit den Nachbarn geredet.

- Die laufenden Aktivitäten, die meistens sowieso nicht kontinuierlich verliefen, werden gänzlich abgebrochen. Statt der individuellen oder ad hoc koordinierten interaktionalen Pläne der Schüler verhalten die Schüler sich immer gleichförmiger, gemäß eines offensichtlich vorher existierenden überindividuellen Schemas, das die Schüler kennen, dessen Ausführung mit dem Eintritt des Lehrers in Gang gesetzt wird und während dessen Ausführung sich die Schüler am Lehrer orientieren. Zur reibungslosen Ausführung des Plans sind übrigens nur wenig explizite Hinweise des Lehrers erforderlich.

Mit dem Eintritt des Lehrers in die Klasse wird also ein Prozeß der Parallelisierung der Schülerhandlungen in Gang gesetzt. Das Resultat ist, daß die Schüler kurz vor dem Grüßen (fast) alle hinter ihren Tischen stehen, in dieselbe Richtung gucken und (fast) nicht mehr reden. Diesen Prozeß der Parallelisierung muß man aber auch als einen Prozeß der Synchronisierung der Schüler- und Lehrerhandlungen betrachten: Lehrer und Schüler stimmen ihre Handlungen derartig aufeinander ab, daß gemeinschaftlich koordinierte Handlungen ermöglicht werden.

In den Stundenanfängen, in denen der Lehrer schon eher als die Schüler im Klassenzimmer ist, oder in denen er mit den Schülern hereinkommt, ist der "Geräuschpegel" - ein Terminus, den der Lehrer in R selber benutzt - beträchtlich geringer, vor allem durch das in geringerem Ausmaß vorkommende einander zurufen oder in die Klasse Schreien. Auch die Mobilität ist in wesentlichem Ausmaß eingeschränkt: Die Schüler gehen meistens mehr oder weniger direkt zu ihren Plätzen und setzen sich. Die Anwesenheit des Lehrers beeinflusst also das Ausmaß an lokaler Mobilität und die Größe des Aktionsradius des Sprechens.

## 7. Das Grüßen

Während seines Eintritts in die Klasse hat der Lehrer einen kurzen Gruß zu einem Kameramann "genickt". Dieser Gruß ist relativ einfach: Der Lehrer hat den Kameramann gesehen, muß ihn irgendwie identifiziert, kategorisiert und erkannt haben, muß darüber hinaus gesehen haben, daß der Kameramann ihn auch sieht und nickt dann. Das Grußmuster, das Lehrer und Schüler benutzen, erfordert offensichtlich viel mehr Vorbereitungen und hat auch eine komplexere Form als das oben beschriebene. #

SCHEGLOFF analysiert - in Anlehnung an KENDON 1977 - das Grüßen nicht nur als die erste Interaktion einer Konversation, sondern auch als "the end of a phase of incipient interaction", die er "pre-beginnings" nennt. Dem faktischen Austausch von Grußformeln geht eine Menge von anderen Aktivitäten voraus, wie Blicke, Augenbewegungen, Tempo- und Körperhaltungsveränderungen usw.. Wichtige Komponenten dieser Aktivitäten sind die Identifizierung und Kategorisierung des (der) anderen in der betreffenden Situation (vgl. Schegloff 1979). Ein wichtiges Merkmal von

# Das Grüßen wird hier auf Unterschiede zwischen Grüßen in informellen Situationen und in der institutionellen Situation Schule untersucht. Es betrifft also einen Vergleich von verschiedenen Formen und Funktionen des Grüßens innerhalb einer bestimmten Kultur unter unterschiedlichen institutionellen Bedingungen.

Eibl-Eibesfeldt 1968, 1970 hat das Grüßen vor allem aus einer ethologischen und kulturvergleichenden Perspektive untersucht. In seinen Arbeiten werden u. a. Körpersignale wie Kopfnicken oder Zeigen der Handfläche auf ihre Universalität hin untersucht. Diese Phänomene betreffen jenen Teil des Grüßens, den Kendon 1977 "distant salutation" genannt hat. Er unterscheidet zwischen "distant salutation" und der meistens darauffolgenden "close salutation". Das Nicken des Lehrers würde Kendon als eine Form der "distant salutation" klassifizieren.

solchen "pre-beginnings" ist der unmittelbare Anschluß der 'beginnings' an sie. 'Pre-beginnings' und 'beginnings' bilden eine mehr oder weniger ununterbrochene Reihe. Das ist bei dem Grüßen von L und SS nicht der Fall.

Nachdem die Schüler L wahrgenommen haben, identifizieren und kategorisieren sie ihn als Mitglied einer Kategorie, deren Eintritt und Anwesenheit bestimmte Folgen für ihre Aktivitäten hat. Es müssen bestimmte Aktivitäten abgebaut werden, andere müssen hergestellt werden. Dies impliziert aber auch, daß die Kategorisierung von L (als "L") eine komplementäre Kategorisierung der Schüler von sich selbst als Mitglieder einer Kategorie, die mit der Kategorie "L" in einem Zusammenhang steht, der Konsequenzen für ihre Aktivitäten - bzw. für den Typ von "Handlungsfeld" (vgl. Rehbein 1977, 17 ff.), in dem sie sich mit dem Eintritt von L befinden - hat. (Diese "Kategorisierung" wird von Atkinson e. a. "co-selectivity" genannt.)

Die Schüler zeigen also ihre Mitgliedschaft zu der Kategorie "Schüler" durch ihre Verhaltensänderungen, die sie, sobald der Lehrer hereinkommt, vornehmen, so wie der Lehrer sich selber manifestiert als Mitglied der Kategorie "Lehrer", indem er zum "Puls" geht und unmittelbar danach einen "Schüler" freundlich wegschleibt; beide 'Parteien' zeigen ihre Zugehörigkeit zu einer übergeordneten Kategorie. # Das Hereintreten des Lehrers und die darauf-

# In meinem holländischen Material, das nicht in diese Untersuchung mit einbezogen worden ist, findet sich ein Stundenanfang, in dem eine Hospitantin, die zum ersten Mal in der betreffenden Klasse war und so gleich unterrichten mußte, zunächst mittels einer Reihe von Aufforderungen und Ermahnungen "ordnend" austritt und sich erst danach als Lehrerin für die nächste Stunde den Schülern vorstellte. In diesem Fall mußte ihre Mitgliedschaft zu der Kategorie "Lehrer-für-diese-Stunde" also aus ihrem Verhalten und nicht aus dem Vorwissen der Schüler von den Schülern abgeleitet werden. Diese Darstellung zeigt aber auch, daß die Situation am Anfang einer Unterrichtsstunde um einen Lehrer "fragt" als den "filler" im "slot" dieser Konstellation.

folgenden reziproken Kategorisierungen funktionieren wie ein "Ansatzpunkt" (vgl. Rehbein 1977, 265 ff.), an dem eine Reihe von Aktionen routinemäßig von den Schülern angeknüpft werden: Die Ausführung der Routine wird in der Stunde ( $R_j$ ) nur an einigen Stellen und bei einigen Schülern von L nonverbal beschleunigt, die Aufforderung wird nicht explizit verbalisiert.

Endpunkt des schulischen Pre-Beginns ist die Konstellation, in der die Schüler an ihren Plätzen stehen, die Ge-sichter und Aufmerksamkeit zu L gewandt haben, und der Lehrer neben seinem Pult den Schülern zugewandt steht. Schüler und Lehrer haben ihre 'institutionellen Positionen' eingenommen. Der Lehrer R steht bei vier von den fünf von ihm untersuchten Stundenanfängen vor der Klasse und während des Grüßens an der gleichen Stelle links neben dem Pult. (Die Stunde ( $R_2$ ) enthält kein Grüßen am Anfang, da der Lehrer diese Klasse schon eine Stunde vorher unterrichtet hat.) Die Stelle, an der er sich zum ersten Mal in seiner formalen Identität als "Lehrer" vor der ganzen Klasse präsentiert, wird von ihm als eine "institutionelle Position" behandelt. Man könnte diese Formulierung z. T. umkehren, denn die Stellung links neben dem Pult verleiht dem Lehrer zugleich seine Identität. Bei den meisten anderen Lehrern ist diese Stelle nicht so genau determiniert wie bei R und es muß eher von einer "institutionellen Zone" gesprochen werden. Diese Zone erstreckt sich von der vordersten Reihe der Schülertische bis zu der Wand, an der die Haupttafel hängt.

In Situationen, in denen der Lehrer wichtige Änderungen des interaktionalen Ablaufs initiiert, begibt er sich meistens in diese Zone (wenn er sich nicht schon dort befindet). Wenn er sich schon dort befindet, verkleinert er relativ oft unmittelbar vor dieser Initiierung den Abstand zu den Schülern. (Normalerweise bleibt aber der Abstand zum nächsten Schüler in der vordersten Reihe größer als die Abstände, die die Schüler durchschnittlich von Ihren Nachbarn trennen (vgl. dazu auch McHouli 1978,

183, 184).) Die Verkleinerung dieses Abstands dient dann als "pre-exchange", eine Art Vorankündigung, daß ein Wechsel der Konstellation initiiert werden wird. (KENDON 1977, 105 ff., zeigt, daß ein "frame"-Wechsel meistens vorher durch einen "pre-exchange", vor dem "exchange", in dem der "frame"-Wechsel initiiert wird, signalisiert wird.) Nach der Initiierung eines solchen Konstellationswechsels tritt der Lehrer dann oft wieder einige Schritte zurück.

Die Aufstellung der Schülertische und des Lehrerpults manifestiert also eine institutionelle Vorstrukturierung des Handlungsraums 'Klassenzimmer', d. h. bestimmte Prinzipien der Organisation der Rede und der Aufmerksamkeit. In der räumlichen Vorstrukturierung des Klassenzimmers ist eine "lokale Zone" (vgl. Streeck 1982, 56) kreiert worden, die demjenigen, der sich darin bewegt, die Aufmerksamkeit der anderen Anwesenden garantiert bzw. dessen Anspruch auf ihre Aufmerksamkeit indiziert: "Zwischen der Gliederung des Raumes und der Organisation von Kommunikationsrechten besteht also direkte Beziehung." (Streeck 1982, 56)

Die Positionen, die Lehrer und Schüler zueinander einnehmen, zeigen eine ganz bestimmte Vorstrukturierung der erwartbaren Interaktion auf. Der Lehrer steht mit seinem Gesicht zu den Schülern gewandt, die Schüler wenden ihre Gesichter zu ihm.

SCHERLEN 1964, 326 ff., unterscheidet zwei Grundordnungen, die Teilnehmer in Gesprächen zueinander einnehmen können: "side-by-side" oder "face-to-face". Die erste Ordnung liefert eine gemeinschaftliche Orientierung auf eine dritte Partei, während die zweite eine interaktionale Orientierung der beiden Parteien aufeinander ermöglicht. Diese Ordnung zwischen Lehrer und Schüler macht also eine Vorstrukturierung der möglichen Interaktionen sichtbar, in der die Interaktion zwischen Lehrer und Schülern die präferierte bzw. unmarkierte ist. Wenn ein Schüler mit seinem Nachbarn redet, müssen diese beiden die side-to-side-Konfiguration in eine face-to-face-Konfiguration verwandeln: Die

Veränderung ist potentiell markiert als Abweichung von der vorgegebenen Steh- (und später Sitz-) ordnung. Während des sich Aufstellens der Schüler hat der Lehrer sich bereits auf seiner institutionellen Position aufgestellt und schaut den Schülern zu. Dieses Zuschauen ist keine beiläufige Aktivität, sondern es zeigt den Schülern deutlich, daß der Lehrer sie beobachtet. Diesen typischen Rundblick haben wir "ostentativen Rundblick" des Lehrers genannt. Er hat den Status, den Schülern zu signalisieren, daß der Lehrer sich auf eine spezifische Weise mit ihnen beschäftigt: Er "wartet" auf Aktivitäten, zu deren Erwartung er berechtigt ist, und die Schüler kennen seine Erwartungen an sie. Von selten der Schüler enthält dieses "Warten" des Lehrers die Dimension des "Dringens" mit dem Ziel, von beiden Parteien erwartete Konstellationen herzustellen. (Solche "Pausen" werden von ATKINSON e. a. 1979, 141 "pregnant pauses" genannt.)

Diese Dimension des 'Dringens' wird in (R<sub>3</sub>) durch Lehrer R expliziter gemacht, wenn er während seines Wartens vor dem Grünen einen Schüler erwähnt (vgl. Fußsennich 1982 für eine Analyse des schulischen Ermahnens):

- (B<sub>3</sub>)
- (a) L NVK --steht li vom Pult-----
  - (b) SS AK --überschaut die Klasse-----
  - (c) L VK SO. Bitte. Ulrich!
- (R<sub>3</sub>)

Wozu er den Schüler mit seiner Ermahnung auffordert, braucht L nicht zu explizieren, das gehört zum Institutionswissen der Schüler - und zum Institutionswissen des Lehrers gehört, daß er weiß, daß die Schüler es wissen.

\* Vgl. für "Erwarten" Ehlich & Rehbein 1972 und Tannen 1979.

L braucht also nur die illokutive Qualität einer Ermahnung in der Realisierungsform der Äußerung auszufüllen, was er in diesem Fall mittels Namensnennung mit Imperativsatz-Intonationskontur erreicht (vgl. für "So. Bitte." Arbeitspapier 4 des Projekts). Die Konstellation, in der der Lehrer in seiner institutionellen Zone steht und die Klasse überschaut, wird auch von dem betreffenden Interaktanten selber als die Handlung "Warten" klassifiziert:

- (B<sub>4</sub>)
- (a) L NVK --steht li vom Pult-----
  - (b) SS VK --überschaut die Klasse-----
  - (c) L VK --einige SS gehen zu ihren Plätzen-----
  - (g) L NVK & wendet KO zu S<sub>22</sub>
  - (h) L VK Schaffst du's auch noch, heute fertig zu werden?
  - (k) L VK So.
  - (l) L NVK o--ko zu S<sub>5</sub> Rüdiger
  - (m) L VK Jetzt warten wir noch auf den Rüdiger, bis daß er seine (Sachen) fertig gepackt hat.
  - (p) L VK Guten Morgen, Kinder.
  - (q) SS VK Guten Morgen, Herr (Nachname).
  - (r) L NVK nickt kurz
  - (s) L VK Setzt euch!
  - (t) SS AK o--setzen sich-----
- (S<sub>1</sub>)

In den Segmenten (c) und (m) benutzt L die Formulierung "warten", in der seine Kategorisierung der laufenden Aktivität ausgedrückt wird. Das 'inklusive' "wir", das er in beiden Äußerungen als grammatikalisches Subjekt gebraucht, weist nicht nur auf die gemeinsame Zugehörigkeit von Lehrer und Schülern zu einer den Kategoriemengen "L"/"S" übergeordneten Mitgliedschaftskategoriemenge, sie zeigt auch die institutionellen Rechte des Lehrers, im Namen von beiden Kategoriemengen zu sprechen und aufzufordern - diese Rechte

\* Beispiele aus anderen Unterrichtsstunden als denen mit Lehrer R werden mit den Siglen S,G,P und X markiert.

sind nicht gleichmäßig über beide Kategorien verteilt. Das Segment (h) ist darüber hinaus interessant, weil es in dem "auch" den Aktionsradius der laufenden Handlung als für alle Schüler geltend zeigt und in dem "fertig zu werden" (vgl. auch das "fertig" in (m)) wieder die Überflüssigkeit der Explizitierung des gemeinten Handlungskomplexes, der ja routinemäßig bekannt ist, deutlich macht.

Wenden wir uns wieder dem Beispiel (R<sub>3</sub>) zu: Nachdem die Schüler sich aufgestellt und ihr Reden eingestellt haben - es sieht fast so aus, als warte der Lehrer R eine günstige Gelegenheit ab, in der die Schüler für kurze Zeit kaum reden -, grüßt der Lehrer die Schüler, die dann mehr oder weniger im Chor zurückgrüßen:

- (B<sub>5</sub>) (a) L VK Morgen, nehmt Platz.  
 (b) SS VK Morgen ((im Chor))  
 (e) NVK o--fast kein S schaut L an--o  
 (d) AK & setzen sich

(R<sub>3</sub>)

Der Gruß des Lehrers wird mit der gleichen Grußformel von den Schülern erwidert (vgl. SCHWEDD 1979 "... greetings, one of the very few sequence types ("good byes" is the other one I can think of) which do not have alternative second parts"). Der "second part", von dem Schegloff hier redet, ist der zweite Teil eines "adjacency pair" (Streeck 1979, 241 übersetzt das mit "Nachbar-Paar", Kallmeyer & Schütze 1976, 15 mit "Korrespondenzpaar"): Eine bestimmte Sprechhandlung gibt eine Orientierung auf eine zweite dazu komplementäre Sprechhandlung des Adressaten.

Das "Eigenartige" des ersten Teils dieses Paares ist jedoch, daß der Gruß des Lehrers noch in demselben "turn" von einer weiteren Sprechhandlung gefolgt wird, die auch eine Orientierung auf eine zweite dazugehörige komplementäre jetzt aber nonverbale Handlung der Adressaten gibt.

111

In Eröffnungen von Konversationen mittels Grüßen wird das Paar "Gruß"/"Gegengruß" meistens durch zwei einzelne turns, die nur diese Komponenten enthalten, realisiert. In dem dritten turn kann dann eine Frage wie "Wie geht's?" folgen; sie kann aber auch schon die zweite Komponente des zweiten turns besetzen. In dem letzten Fall wird aber zuerst der erwartete zweite Teil des Grußpaares realisiert, bevor ein neues Paar initiiert wird. Der erste Gruß wird jedoch in informellen Situationen sehr selten in dem gleichen turn von einer zweiten Komponente gefolgt; diese zweite Komponente würde auch den Zusammenhang des Grußpaares abschwächen. Gerade dies macht aber der Lehrer, wenn er seinem Gruß in demselben turn noch "nehmt Platz" folgen läßt. Man könnte sagen, daß in der Dissoziation von Gruß und Gegengruß durch den Einschub der Aufforderung (bzw. Genehmigung) die Grußformel noch stärker als bei der routinemäßigen Realisierung des Grüßens realisiert bzw. in ihrer illokutiven Kraft "depotentialisiert" wird (vgl. Ehlich & Rehbein 1977).

Dieser Eindruck der Depotentialisierung des Grüßens wird dadurch noch verstärkt, daß die Schüler den Lehrer während des Grüßens schon nicht mehr angucken, den Gruß als etwas Beiläufiges realisieren und sich inzwischen wieder setzen (d. h. den zweiten Teil der zweiten turn-Komponente des ersten Lehrerbeitrags gleichzeitig ausführen), wonach sie unmittelbar wieder anfangen, miteinander zu reden.

In den anderen drei Stunden mit Lehrer R hat sein Grußturn zweimal eine ähnliche Form:

- (B<sub>6</sub>) L VK Morgen, nehmt Platz. (R<sub>5</sub>)  
 (B<sub>7</sub>) L VK Morgen. Setzt euch. (R<sub>1</sub>)

Nur in (R<sub>4</sub>) besetzen die Grüße einen ganzen turn:

- (B<sub>8</sub>) L VK Guten Morgen.  
 SS VK Guten Morgen/Morgen.  
 L VK Bitte nehmt Platz.  
 (R<sub>4</sub>)

112

Das Grüßen wird hier nicht nur nicht durch eine zweite turn-Komponente zu anderen Zwecken abgeschwächt, sondern auch die Grußformel selber wird einigermassen "aufgeblassert", so daß eher ein glaubwürdiger Eindruck vom "aufgerichtigen" Grüßen entstehen könnte.

Man würde den Sachverhalt m. E. aber zu einfach darstellen, wenn man die Besetzung des Lehrerturns durch andere Komponenten als die Grußkomponente nur als routinemäßige "Entleerung" des Grüßens analysieren würde. Gerade schon die Dissoziation von Identifizierung/Kategorisierung und Gruß durch den Einschub der oben beschriebenen Aktivitäten zeigt, daß es bei diesem Grüßen um etwas anderes als das "übliche" Grüßen geht. Lehrer und Schüler grüßen sich nicht als einander bekannte Personen - wie der Lehrer den Kameramann begrüßt hat - sondern sie grüßen sich als *institutionsspezifische Kategoriemitglieder*.<sup>\*</sup> Dafür ist es aber notwendig, daß sie sich mit den notwendigen Eigenschaften dieser institutionellen Identitäten bekleiden, das heißt ihre institutionelle Position einnehmen und das dazugehörige Verhalten - Reden einstellen, Aufmerksamkeits aufeinander richten - zeigen. Das schulische Grußmuster mit seiner Vorgeschichte - dem "Pre-Be-

---

\* Der institutionelle Charakter des Grüßens in der Schule wird auch noch dadurch belegt, daß der Schüler S<sub>24</sub>, der kurz nach dem Grüßen hereinkommt (s. die Fl. (4) in der Transkription im Anhang), nicht noch einmal nachträglich in ein Grußmuster verwickelt wird. S<sub>24</sub> geht unmittelbar zu seinem Platz, setzt sich und paßt seine Handlungen an die jeweils spezifische Konstellation an. Weder seine Mitschüler, noch der Lehrer werden von ihm gegrüßt, sowie sie ihn umgekehrt auch nicht grüßen. Dies zeigt sehr deutlich, daß das Grüßen vor allem eine Funktion im institutionalisierten Ablauf des Unterrichtsansatzes hat, während die "konversationelle" Funktion der Begrüßung als höfliche Gesprächseröffnungsform verschwindet, wenn das Grüßen nicht mehr in den institutionellen Ablauf paßt.

ginn" - enthält den "unterschwellig" institutionellen Zweck der Herstellung der institutionellen Kategorien mit allen charakteristischen Eigenschaften, die zu den betreffenden Kategoriemitgliedschaften gehören. Dieser Zweck wurde zwar "unterschwellig" genannt; wenn aber die Realisierung der institutionellen Identität 'Lücken' aufzeigt, müssen Ermahnungen bzw. Anforderungen zusätzlich zum Grüßen verbalisiert werden: So ermahnt der Lehrer z. B. in (B<sub>4</sub>) oben einen Schüler, weil er Merkmale seiner institutionellen Identität nicht schnell genug herstellt. Das schulische Grußmuster zeigt also eine strukturelle Zweigleisigkeit auf: Es wird nicht gegrüßt, sondern es werden auch wichtige Bedingungen des schulischen Diskurses hergestellt. Diese Zweigleisigkeit zeigt eine gewisse Analogie zu den zwei "jobs", die mit dem Grüßen in Anfängen von Telefongesprächen verrichtet werden, nämlich Grüßen und - sozusagen "unterschwellig" - Identifizierung + Erkennung (vgl. Schegloff 1979).

Diese institutionsspezifische Umprägung des Grußmusters erlaubt es, daß in dem Lehrerturn, in dem der Gruß als erste Komponente auftritt, sich eine zweite Komponente desselben turns mit der "Nachgeschichte" des institutionellen Zwecks des Musters beschäftigt: Die Schüler müssen jetzt die Anschlußhandlung realisieren, in der der folgende Schritt zur 'Ankleidung' als "Schüler" vollzogen wird: sich setzen.

In den Unterrichtsstunden, die mit dem Grüßen offiziell "angefangen" werden, findet die Parallelsierung der Schüleraktivitäten also über diese Umprägung des Musters "Grüßen" statt. Lehrer und Schüler etablieren; konstruieren und manifestieren in diesem Komplex zum ersten Mal ihre institutionsspezifische Kategoriemitgliedschaft. Einige Aspekte müssen noch weiter reflektiert werden. Der Lehrer manifestiert hier auch - oft zum ersten Mal in der

jeweiligen Stunde - sein Initiativ-Recht: Er grüßt systematisch als erster. Die Schüler manifestieren hier nicht nur ihre diskursorganisatorisch oft eingeschränkte Reaktiv-Pflicht, sie zeigen sich auch als Individuen, die sich vor allem als Mitglied einer Kategorie (bzw. Gruppe) von Individuen verhalten, deren Mitglieder oft gleichzeitig dieselben Handlungen ausführen müssen und sich dabei an dem Mitglied der komplementären Kategorie - dem Lehrer - orientieren.

Die Tatsache, daß der Lehrer seinem Gruß in dem gleichen Turn noch eine zweite Komponente ("nehmt Platz") folgen läßt, zeigt auch schon die spezifischen Rechte des Lehrers bei der turn-Konstruktion (vgl. § 2). Bei der turn-Konstruktion in Konversationen würde der erste Teil eines "angrenzenden Paares" im Fall eines turns, der mehrere Komponenten enthält, am Ende dieses turns erscheinen: Das Ende des ersten Teils eines angrenzenden Paares würde statt der möglichen Stelle des Sprecherwechsels auch die faktische Stelle des Sprecherwechsels werden, indem der Adressat des ersten Teils um seinen zweiten Teil "gefragt" wird (vgl. u. a. Goodwin 1981, 21, 22). Die mögliche Vervollständigungsstelle wird in der Regel am Ende eines ersten Teils eines angrenzenden Paares zur faktischen Stelle der Vervollständigung des turns. Dieses Prinzip des Aufbaus des Redebeitrags gilt wahrscheinlich um so stärker in dem Fall einer turn-Konstruktion mit einer Grußformel, die sicher im ersten Teil des angrenzenden Paares eine noch zwingendere Projektion auf die Vervollständigung des turns vorauswirft. Diese Regelmäßigkeit für turn-Konstruktion und Sprecherwechsel in Konversationen wird von dem Lehrer "verletzt", indem er den Schülern nach dem ersten Teil des Grußpaares nicht unmittelbar die Gelegenheit zur Lieferung des zweiten Teils gibt. Er verschiebt die Vervollständigungsstelle seines turns, indem er noch einen weiteren ersten Teil eines anderen Paares als zweite Komponente dieses turns folgen läßt. Diese Form der turn-Konstruktion durch den Lehrer ist wahrscheinlich nicht nur mit der routinemäßigen Entleerung des Grußmusters in der Schule zu erklären und wahrschein-

lich auch nicht nur mit einem Hinweis auf den Umstand, daß die nachfolgenden beiden "zweite-Teile" unterschiedlicher Art - verbal und nonverbal - sind, so daß sie gleichzeitig realisiert werden können (was die Schüler auch tatsächlich tun). Die turn-Konstruktion des Lehrers zeigt dessen Recht, das Rederecht der Schüler über erwartbare Stellen des Sprecherwechsels zu verschieben. (Allerdings muß er dafür die turn-Komponente, mit der er das Rederecht der Schüler aufschleibt, unmittelbar nach der Vervollständigungsstelle der turn-Komponente, nach der der Sprecherwechsel erwartbar wäre, folgen lassen.) In seinem ersten öffentlichen turn zeigt der Lehrer also unmittelbar eine Reihe von spezifischen Rederechten bzw. re-etabliert diese z. T. auch damit.

Der Lehrer installiert jedoch nicht nur sein Initiativ-Recht. Es ist auch bedeutungsvoll, daß die zweite Komponente seines Grußturns eine direktive Sprechhandlung enthält. Dies ist übrigens auch ein Unterschied zu eventuellen zweiten Komponenten von (zweiten!) Grußturns in informellen Situationen: Diese Stelle wird in Konversationen fast nie mit einer direktiven Sprechhandlung besetzt, sehr oft aber mit einer Figge. Der Lehrer etabliert mit diesem turn also gleichfalls sein Direktiv-Recht sowie die Schüler in ihrer nonverbalen Erfüllung dieser Anforderung ihre Gehorsamkeits-Pflicht manifestieren. Gleichzeitig mit der Etablierung und Manifestation des Initiativrechts des Lehrers und der komplementären Manifestation der Reaktivpflicht der Schüler werden also wichtige Merkmale der Organisation des Sprecherwechsels sowie der Verteilung der Handlungsmöglichkeiten und deren Sequenzialisierung zum ersten Mal etabliert bzw. damit initiiert.

Das schulische Grüßen zeigt sich als von institutions-spezifischen Aufgaben durchtränkt und demgemäß umgeprägt.

Eine Beschreibung des STRUKTURSCHEMAS des SCHULISCHEN GRUBMUSTERS steht wie folgt aus :

Vorgeschichte

- (i) es liegt ein institutioneller Plan vor,  
demzufolge
  - (a) eine Gruppe von "Schülern" und ein "Lehrer" sich zu einem gewissen Zeitpunkt und in einem bestimmten Raum treffen;
  - (b) die Sitzordnung dieses Raumes in einer spezifischen Art vorstrukturiert ist;
  - (c) es bestimmte vorher vereinbarte Konventionen, nach denen die Schüler einen bestimmten Platz als "ihren" Platz behandeln, gibt.
- (ii) die Schüler befinden sich in diesem Raum in einer Konstellation, die als Merkmale hat
  - (a) maximale Mobilität innerhalb der Grenzen des Klassenzimmers;
  - (b) maximal veränderbare Agglomerationen von Gesprächsorganisationen und der Redensaktionsradien;
  - (c) maximal streubare und diskontinuierliche Aufmerksamkeitsfoki.
- (iii) beim I-Eintritt richten die Schüler ihre Aufmerksamkeit auf L, kategorisieren ihn als "L" und sich selber als "S".
- (iv) die Schüler brechen ihre laufenden Aktivitäten ab und orientieren sich bei ihren weiteren Handlungen an L.
- (v) der Lehrer nimmt eine Position innerhalb der institutionellen Zone ein, richtet seine Aufmerksamkeit auf die SS, "wartet" (inklusive eines "ostentativen Rundblicks").
- (vi) die Schüler setzen eine Reihe von vorher gekannten, als institutionelle Routine erwartbaren Handlungen in Gang:
  - (a) sie nehmen ihre institutionellen Positionen ein;
  - (b) sie stellen ihr Reden ein und
  - (c) richten ihre Aufmerksamkeit auf L.(Parallelisierung und Synchronisierung)

(vii) während des "Wartens" (s. (vi)) inspiziert und kategorisiert L die Schülerhandlungen auf ihre adäquate Realisierung der institutionellen Identität und auf (für ihn) akzeptable Geschwindigkeit der Ausführung.

E wenn die Schülerhandlungen den Maßstäben aus (vi) nicht entsprechen, dann kann der L ab Position (iii) an jeder weiteren Position das Muster des Ernähens einschleiben.

Geschichte

- (viii) (a) L grüßt
- (b) SS grüßen im Chor zurück

Nachgeschichte/Anschlussanhandlungen

- (ix) (a) L fordert die SS auf, sich zu setzen
- (b) die SS setzen sich.

Vergleicht man dieses Strukturschema mit dem am Anfang dieses Paragrafen ziemlich locker beschriebenen Strukturschema des Grübens in informellen Situationen (das Nicken des L zum Kameramann), dann sind es vor allem die

\* Bei dem Begriff "Muster" orientiere ich mich an dem von Ehlich & Rehbein entwickelten Analyserahmen des sprachlichen Handelns. In der "Vorgeschichte" wird u.a. die soziale Strukturierung der Situation als eine "konstellation" beschrieben, damit der vage Begriff "kontext" spezifiziert werden kann. Die Konstellation bildet einen sozial strukturierten Kontext für eine sprachliche Handlung, die erst in diesem Zusammenhang ihre Bedeutung bekommt. In diesem theoretischen Rahmen wird also auch der erste Teil eines "adjacency pair" in seinem sozialen Zusammenhang analysiert, während in der ethnomethodologischen Tradition nur der zweite Teil den ersten Teil als Kontext hat: der erste Teil selber ist 'kontextlos', entsteht in einem Vakuum. Die unterschiedlichen Musterpositionen sind als systematische Positionen zu betrachten, deren Ablauf nicht unmittelbar parallel zu dem faktischen sequentiellen Ablauf angeordnet sein muß. (Vgl. Rehbein 1977 und Ehlich & Rehbein 1979 .)

Positionen (i), (ii), (v), (vi), (vii), (E) und (ix), die dort fehlen oder zum Teil anders aussehen. Ein wichtiges Merkmal dieses Musters ist die Aufrechterhaltung der mit den Positionen (vi) und (ix) hergestellten Bedingungen im weiteren Verlauf des Unterrichtsdiskurses bzw. die Möglichkeit deren einfacher Neaktualisierung aufgrund der erhalten gebliebenen Teilpositionen (z. B. (vi) (b) und (c), wenn (vi) (a) erhalten bleibt). Die Merkmale der in dem Muster routinemäßig hergestellten Bedingungen des Unterrichtsdiskurses gehen als Teil der Eingangsbedingungen in die Konstellationen von Anschlussmustern ein.

Von den untersuchten 21 Stundenanfängen wird in acht Anfängen nach dem oben analysierten Muster "gegrüßt". In einem davon sieht die spezifische Realisierung der Routine in Bezug auf die Position (vi) (a) etwas anders aus: Die Schüler sitzen hier schon; demgemäß entfallen auch die Positionen (ix) (a) und (b). Auch die Grußformel, die diese Lehrerin benutzt, ist z. T. von ihrer Formelhaftheit befreit:

(B<sub>9</sub>) L VK So. Ich wünsch' euch einen wunderschönen  
 guten Morgen. ((im Chor))  
 SS VK Guten Morgen. ((im Chor))  
 S<sub>1</sub> VK Wünschen wir Ihnen auch.

(G<sub>1</sub>)  
 Diese von der Routineformel abweichende Realisierung erklärt wahrscheinlich auch die abweichende Realisierung des zweiten Teils von S<sub>1</sub>, die "wirklich" zu grüßen scheint. Interessant ist auch das unmittelbar vor den Lehrergruß geschaltete "So.". Wahrscheinlich deswegen, weil hier das "ostentative" Warten der Lehrerin fehlt, bereitet sie den Konstellationswechsel mit einem unmittelbar vorgeschalteten "pre-exchange" vor (vgl. dazu Arbeitspapier (4) des Projekts).

Bei anderen Anfängen werden die Positionen (ix) (a) und (b) auch vom Lehrer und den Schülern realisiert; in (X<sub>1</sub>) tritt die Position (ix) (a) wieder als zweite Komponente des Lehrer-Gruß-turns auf:

(B<sub>10</sub>) L VK So. Guten Morgen. Setzt euch. (X<sub>1</sub>)

In der Stunde (S<sub>1</sub>) wird diese Position des Lehrers in einem nachfolgenden einzelnen turn realisiert (vgl. (B<sub>4</sub>)). Bei drei von diesen Stunden (R<sub>3</sub>, R<sub>1</sub>, G<sub>1</sub>) ist der Gruß des Lehrers der erste turn, den L im 'öffentlichen' Diskurs an alle Schüler gerichtet äußert (individuelle Kommunikationen des Lehrers mit einzelnen Schülern während der Periode des intensiven Schülergeredes sind damit also nicht gemeint). Diese Realisierung der Grußformel auf T<sub>1</sub> - wie ich diesen ersten öffentlichen turn von L nennen werde - impliziert also, daß bis dahin die einschlebbare Position (E) nicht eingesetzt wird. In drei anderen von diesen "Gruß-Stundenanfängen" wird der Lehrergruß auf T<sub>2</sub> - dem zweiten öffentlichen turn des Lehrers (i) - realisiert (R<sub>4</sub>, R<sub>5</sub> und X<sub>1</sub>).

In zwei dieser Anfänge wird auf T<sub>1</sub> eine Ermahnung vom Lehrer realisiert (R<sub>4</sub> und R<sub>5</sub>). Diese Ermahnungen sind beide mittels Namensnennung an einen Schüler adressiert (vgl. (B<sub>3</sub>)). Sie werden unter Diskursbedingungen und mit einer derartig großen Lautstärke realisiert, daß das L-Adressierungsprinzip  $L \rightarrow S_a \rightarrow (K-S_a)$  Anwendung finden kann (vgl. § 2). Die Position (E) wird in diesen Fällen also eingeschoben, in beiden Fällen an Position (vi). Im dritten Fall (X<sub>1</sub>) benutzte die Lehrerin T<sub>1</sub> eine "inventarisierende Frage" ("Fehlt jemand?") (darauf wird in Arbeitspapier 5 eingegangen). Der Lehrer in (S<sub>1</sub>) realisiert seinen Gruß erst in T<sub>6</sub>; alle vorausgegangenen L-turn-Realisierungen hat dieser Lehrer für Anforderungen oder Ermahnungen zur Herstellung der Position (vi) benutzt (vgl. (B<sub>4</sub>)), die Realisierung von T<sub>1</sub> ist dort nicht aufgenommen). Diese Realisierungen des Musters zeigen die konditionale Dominanz

des zweiten institutionellen Zwecks, der mit diesem Muster realisiert werden soll: Wenn die Schüler die Parallelisierung von Position (vi) nicht herstellen, gehen eingeschobene Ermahnungsmuster dem Grüßen voraus. Diese Arbeit

soll erst "fertig" gemacht werden, bevor mit der Arbeit des "Grüßens" angefangen werden kann.

Die vorher skizzierte Analogie mit den zwei "jobs", die es in Anfängen von Telefongesprächen auszuführen gibt, setzt sich hier fort: Auch in Anfängen von Telefongesprächen stockt die Realisierung des Grüßens (bzw. des Gegengrüßens), wenn die Ausführung des zweiten "jobs" - Identifizierung und Erkennung - nicht erfolgreich ist. In diesem Sinn ist die Durchführung dieser Aufgabe auch dominant über das Grüßen (vgl. Schegloff 1979). Die Reparaturhandlungen, die in beiden Konstellationen eingesetzt werden, unterscheiden sich jedoch wesentlich: In den Telefongesprächen werden weitere Identifizierungsversuche (z. B. mittels weiterer Identifizierungshilfen) vorgenommen, in den Unterrichtsanfängen wird dagegen das Ermahnungsmuster von dem Lehrer eingeschoben. Die jeweils spezifische Reparaturhandlung zeigt also nicht nur explizit die sonst unterschwellige Existenz des zweiten Zwecks des Grußmusters, sie zeigt auch die Charakteristik dieses Zwecks. Die Formulierung von Position (E) (die Einschließbarkeit des Ermahnungsmusters) drückt diese "konditionale Dominanz" des zweiten institutionellen Zwecks des Grußmusters auch in der konditionalen Formulierung aus.

Diese Konditionalität entspricht den Entscheidungen, die ein Lehrer während des Wartens treffen muß, ob und wann er ein bestimmtes Verhalten eines Schülers (bzw. der Schüler) ermahnen soll. Ein Lehrer muß dabei ein Prinzip handhaben, das ich in Anlehnung an SACKS & SCHEGLOFF 1979 ("preference for minimization") und den Begriff "Maxime" bei EHLICH & REHBEIN 1977 die "Minimalisierungsmaxime" des Lehrers nennen möchte:

»*Interveniere nur dann, wenn die Schüler die Routinen der Herstellung der Anfangsbedingungen nicht deuten situationsspezifischen Maßstäben gemäß realisieren.*«

(Eigentlich ist diese Maxime eine Variante von Grice's *maxime of relevance*.)

Nur "Abweichungen" bei der Herstellung der Anfangsbedingungen des Unterrichtsdiskurses werden noch von dem Lehrer thematisiert, entweder in Form von expliziten Aufforderungen oder Instruktionen oder mittels Ermahnungen. Diese Maxime erklärt auch die Variation in der Realisierung des Ermahnungsmusters vor dem Grubturn des Lehrers.

In einer Stunde in einer Schule, in der das Grubmuster zu den Anfangskonventionen gehört, wird das Muster nicht realisiert ( $G_2$ ). Es ist eine Anwendungsbedingung dieses Musters, daß in zwei aufeinanderfolgenden Unterrichtsstunden in einer Klasse nur die erste Unterrichtsstunde von dem unterrichtenden Lehrer mit dem Grüßen begonnen wird. (Wie in diesen Stunden und in allen übrigen dieser Teil des Anfangs organisiert wird, wird in den Arbeitspapieren 4, 5 und 6 behandelt.)

In (P<sub>1</sub>) grüßt der Lehrer die Schüler, hier fehlen aber die Positionen (f) bis (vll): In diesem Fall sitzen die Schüler schon auf ihren Plätzen und hören einem der Kameraleute zu, der ihnen die Gründe der Aufnahme erklärt. Kurz bevor L in die Klasse kommt, schauen einige SS in die Richtung der geöffneten Tür, durch die L hereinkommt. Mit Blick in Richtung der SS sagt L während des zum Pult Gehens "Guten Morgen". Unmittelbar daran anschließend sagt L noch einmal "Schön gutn Morgen.", dieses Mal wendet er seinen Blick zu den Kameraleuten. Die Schüler grüßen ihn nicht zurück, sehen ihn nur kurz an und richten dann wieder ihre Aufmerksamkeit auf den Kameramann, der weiterredet. Der Gruß ist hier also nicht Teil des Parallelisierungsverfahrens, sondern nimmt vielmehr den Charakter des "normalen" Grüßens an. In seiner Realisierungsform weist er jedoch Merkmale des Grüßens von kategorial unterschiedlichen Personen auf: Der Lehrer ist z. B. der einzige, der allein hereinkommt und so die Aufmerksamkeit von allen Anwesenden - und zwar auf dem Weg zu "seiner institutionellen Zone" - auf sich zieht. Das Fehlen des Rückgrüßens seitens der Schüler - möglicherweise auch bestimmt und legitimiert durch ihre Beschäftigung mit der Erklärung des Kameramannes - weist auf dieselbe Interpretation hin. (Diese Form des Grüßens hat m. E. eine gewisse Ähnlichkeit mit

der Art, in der z. B. ein Arzt grüßt, der auf dem Weg zu seinem Sprechzimmer einen mit Patienten gefüllten Warteraum durchquert. Der Arzt grüßt, ohne die einzelnen Patienten anzusehen oder Gegengrüße abzuwarten.

In der Realisierung des Grummusters in Anfängen von Unterrichtsstunden zeigen sich also wichtige Merkmale des Unterrichtsdiskurses, die erst durch die Analyse des Übergangs von der Pause zum Grüßen trotz ihrer scheinbaren Selbstverständlichkeit sichtbar gemacht werden können: Vor allem die Parallelisierung der Schüleraktivitäten hinsichtlich Sitzordnung und Mobilität bzw. Aufmerksamkeitsrichtung und Redeaktionsradius sowie die Formen der Synchronisierung von Schüler- und Lehreraktivitäten zeichnen sich als wesentliche Bedingungen des Unterrichtsdiskurses ab. Diese Bedingungen werden bevorzugt als institutionelle Routinen hergestellt; erst wenn ihre Realisierung nach den Maßstäben des Lehrers stockt, werden sie in seinen Ermahnungen aus ihrer unterschwelligen Existenz herausgeholt und als nicht-selbstverständlich interaktional explizit gemacht.

#### Literaturverzeichnis

- ATKINSON, M. A., CUFF, E. C., LEE, J. R. E., 1978: The Re-  
commencement of a Meeting as Member's Accomplishment.  
In: SCHENKELIN, J. (ed.): Studies in the organization  
of conversational interaction. New York: Academic  
Press, 1978, 133 - 153.
- CHURCHILL, L., 1978: Questioning Strategies in Sociolin-  
guistics. ROWLEY, M.: Newbury House.
- EHLICH, K., 1972: Thesen zur Sprechakttheorie. In: WUNDER-  
LICH, D. (ed.): Linguistische Pragmatik. Frankfurt:  
Athendum.
- 1981: Schulischer Diskurs als Dialog? In: SCHRÖDER,  
P. (ed.): Jahrbuch des Instituts für Deutsche Spra-  
che. Düsseldorf: Schwann.
- EHLICH, K. & REHBEIN, J., 1972: Erwarten. In: WUNDERLICH,  
D. (ed.): Linguistische Pragmatik. Frankfurt, 1972,  
Athendum, 99 - 114.
- 1976: Halbinterpretative Arbeitsstrategien.  
In: Linguistische Berichte 45, 21 - 45.
- 1977: Wissen, Kommunikatives Handeln und die Schule.  
In: GOEPPERT, H. C. (ed.): Sprachverhalten im Unter-  
richt. München: Fink, 36 - 114.
- 1979: Sprachliche Handlungsmuster. In: SOEFFNER, H.  
G. (ed.): Interpretative Verfahren in den Sozial-  
und Textwissenschaften. Stuttgart, 1979, Metzler.
- 1979a: Handlungsmuster im Unterricht. In: MACKEN-  
SEN, R. & SAGEBIEL, F. (eds.): Soziologische Ana-  
lysen. TU Berlin: Campus Verlag.
- 1981: Die Wiedergabe intonatorischer nonverbaler  
und aktionaler Phänomene im Verfahren HIAR. In:  
LANGE-SEIDL, A. (ed.): Zeichenkonstitution. Akten  
des 2. Semiotischen Kolloquiums, Regensburg, 1978,  
Bd. II, 174 - 186.
- EIBL-EIBSEFELDT, I., 1968: Zur Ethologie des menschlichen  
Grubverhaltens. I. Beobachtungen an Balinesen,  
Papuas und Samoanern nebst vergleichenden Bemerkun-  
gen. In: Zeitschrift für Tierpsychologie 25, 727 -  
744.
- 1970: The Biology of Behavior. New York: Holt, Rine-  
hart and Winston.
- FRANCK, D., 1979: Grammatik und Konversation. Amsterdam:  
Dissertation UVA.

- FUSSNICH, I., 1981: Herr Lehrer, ich weiß was! Ein Schüler im Kampf um den turn. In: *Obst* 17, 104 - 124.
- 1981a: Disziplinierende Äußerungen im Unterricht - eine sprachwissenschaftliche Untersuchung. Dissertation Universität Düsseldorf.
- GOODWIN, Ch., 1981: *Conversational Organization*. New York: Academic Press.
- HEAP, J., 1981: Rezension von Mehan, *Learning Lessons*. In: *Language in Society*, Nr. 10, 1981, 279 - 282.
- HOUTKOOOP, H. & MAZELAND, H., 1982: Beurten en grotere gespreksseenheden. In: *Interdisciplinair Tijdschrift voor Taal- & Tekstwetenschap*, Nr. 2, 1982, 105 - 135.
- KALLMEYER, W. & SCHUTZE, F., 1976: *Konversationsanalyse*. In: *Studium Linguistik* Nr. 1.
- KENDON, A., 1977: *Studies in the Behavior of Social Interaction*. Bloomington/Lisse: Peter de Ridder Press.
- KOMTER, M. L., 1981: *Solliciteren naar meelijdigheid*. In: *Sociologische Gids* 28, 3, 269 - 282.
- MAZELAND, H., 1975: *Analyse van de interactie in een schoolklas met behulp van pragmatiese theorieën*. Doctoraalscriptie, Instituut voor Algemene Taalwetenschap, Nijmegen.
- 1979: *Sprecherwechsel in der Schule*. Zu erscheinen in: EHLICH, K. & REHBEIN, J., (eds.): *Kommunikation in der Schule und Hochschule*. Tübingen, 1981, Narr.
- 1982: *Zur "Generalisierbarkeit" in der Untersuchung von verbaler Interaktion*. Arbeitspapier 2 des DFG-Projekts "Analysemethoden" (Az. Re 524/1-1) mimeo, Düsseldorf.
- MCHOU, A., 1978: *The Organization of turns at formal talk in the classroom*. In: *Language and Society*, 7/1978, 183 - 213.
- MEHAN, H., 1979: *Learning Lessons*. CAMBRIDGE, M.: Harvard University Press.
- REDDER, A. (ed.), 1982: *Schulstunden 1*, Transkripte. In: EHLICH, K. und REHBEIN, J. (eds.): *Kommunikation und Institution 4*, Dokumente. Tübingen, 1982, Narr.
- REHBEIN, J., 1979: *Reparative Handlungsmuster im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: mimeo Seminar für Sprachlehrforschung.
- 1979: *Komplexes Handeln*. Stuttgart: Metzler.

- SACKS, H., 1971: *Lecture notes*. (mimeo)
- 1972: *An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology*. In: SHYMON, D. (ed.): *Studies in social interaction*. New York, 1972, Free Press.
- SACKS, H. & SCHEGLOFF, E., 1979: *Two preferences in the organization of reference to persons in Conversation and their interaction*. In: PSATHAS, G. (ed.): *Everyday Language. Studies in Ethnomethodology*. New York: Irvington, 15 - 21.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G., 1974: *A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation*. In: *Language*, 50/1974, 696 - 735.
- SCHEPFLEN, A. E., 1964: *The Significance of Posture in Communication Systems*. In: *Psychiatry* Nr. 27, 316 - 331.
- SCHEGLOFF, E., 1979: *"Identification" and "Recognition" in interactional openings: the use of telephone materials*. In: PSATHAS, G. (ed.): *Everyday Language: studies in ethnomethodology*. New York, 1979, Irvington.
- SCHEGLOFF, E., JEFFERSON, G. & SACKS, H., 1977: *The preference for self-correction in the organization of repair in conversation*. In: *Language* Nr. 53, 361 - 382.
- STRECK, J., 1979: *Sandwich. Good for you*. - Zur pragmatischen und konversationellen Analyse von Bewertungen im institutionellen Diskurs der Schule. In: DITTMAN, J. (ed.): *Arbeiten zur Konversationsanalyse*. Tübingen: Niemeyer.
- 1981: *Die soziokulturelle Ordnung kindlicher Interaktion - Eine Mikroethnographie von Interaktionsprozessen unter Peers*. Dissertation Freie Universität Berlin.





# INHALT

## V O R W O R T

7

Grundlinien linguistischer Unterrichtsforschung

9

**Jürgen Streck**

Wem gehört der Kontext? – Verkörperungen, Verletzungen, Sprechhandlungen

21

**Harrie Mazeland**

"Morgen, nehmt Platz."

Von der Pause zum Grüßen: die diskurspezifische Ausprägung des Grüßmusters in Anfängen von Unterrichtsstunden

71

**Angelika Redder**

Steuerung propositionaler Gehalte und illokutiver Akte im Unterrichtsdiskurs: drei Beispiele

131

**Götz Krummheuer**

Modulationen in schulischen Kommunikationsprozessen

144

**Claus Farch/Gabriele Kasper**

Procedural Knowledge as a Component of Foreign Language Learners' Communicative Competence

169

**Horst Raabe**

Lernen durch Kommunikation: zum Fall der Schülerfrage

200

**Heinz W. Giese**

Die Verwechslung von Regel und Regelformulierung beim Lehren von Lesen und Schreiben

220

**Wolfgang Butzkamm**

Zur Vermittlung von *weil*-Sätzen. Problemskizze anhand einer Unterrichtsanalyse

230

**Bernhard Meier**

Handlungsvorgaben für den Deutschunterricht mit Migrantenkindern

251

**TAALANALYSE – TAAL ONDERWIJS – EDUKATIE**

**LINGUISTISCHE STUDIES OVER  
HET ONDERWIJZEN EN LEREN VAN  
TAALSTRUCTUUR EN TAALGEBRUIK**

**Onder redactie van Henning Bolte en Wolfgang Herrltz**



**Rijksuniversiteit Utrecht  
Instituut 'Franzsen' voor  
duitse taal- en letterkunde**

*Kommunikation  
im  
Sprachunterricht*

Beilage zum 2. Internationalen  
Symposium über KOMMUNIKATION IM  
SPRACHUNTERRICHT IN DEUTSCH,  
September 1982

Herausgegeben von  
Hennig Holte und Wolfgang Herritz

1985 TPAALANL YSE-TPAAL/NJHKWJJS-EMKATIE 1

© 1985 by the authors

Vormgeving  
Illustratie

H. Rolle, R. Kuckelkorn,  
F. Kerrel, A. Redder (Transkript)